

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/113858>

Please be advised that this information was generated on 2017-12-06 and may be subject to change.

Weerklank van Job

over geloofstaal in bijbellessen

Aad de Jong

WEERKLANK VAN JOB

WEERKLANK VAN JOB

over geloofstaal in bijbellessen

een wetenschappelijke proeve op het gebied van de godgeleerdheid

PROEFSCHRIFT

ter verkrijging van de graad van doctor aan
de Katholieke Universiteit te Nijmegen,
volgens besluit van het college van decanen
in het openbaar te verdedigen
op dinsdag 11 september 1990 des namiddags
te 1.30 uur precies

door

Adrianus Theodorus Maria de Jong

geboren op 29 mei 1943
te Noord-Scharwoude



UITGEVERSMAATSCHAPPIJ J.H.KOK - KAMPEN 1990

PROMOTORES: PROF. DR. J.A. VAN DER VEN
PROF. DR. A.M.P. KNOERS

SERIE THEOLOGIE EN EMPIRIE deel 8

onder redactie van:

A.H.M. Scheer en J.A. van der Ven

• Uitgeversmaatschappij J.H.Kok - Kampen
ISBN 90 242 6504 5

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotocopie, microfilm, of op welke andere wijze ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

INHOUDSOVERZICHT

Woord vooraf	9
Inleiding	11
Hoofdstuk 1 Kommuniseren in taal	13
1.1. Gedrag beschrijven en verklaren	14
1.1.1. Lichaam en geest	15
1.1.2. Vorm en inhoud	18
1.1.3. Natuur en kultuur	22
1.2. Betekenis verlenen en herkennen	27
1.2.1. Gerichtheid op de wereld	27
1.2.2. Betekenis veroorzaken	33
1.2.3. Logische eigenschappen	39
1.3. Taaldaden uitvoeren en interpreteren	46
1.3.1. Letterlijk en serieus	46
1.3.2. Spelen met taal	62
1.3.3. Gesprekken en teksten	70
Hoofdstuk 2 Taal in katecheselessen rond Job	78
2.1. Taalreduktie als katechetisch probleem	78
2.1.1. Taalproblemen in de katechese	78
2.1.2. Job behandelen in de katechese	99
2.2. Tekst en uitleg van Job	111
2.2.1. De betekenis van onderdelen	111
2.2.2. De boodschap van het geheel	120
2.3. Geloof leren kommuniseren	129
2.3.1. Logische kommunikatatie van geloof	129
2.3.2. Systematisch onderwijsleerproces	136
Hoofdstuk 3 De opzet van een lessenreeks rond Job	141
3.1. Specifieke doelstellingen	142
3.1.1. Een praktische redenering	142
3.1.2. Een gelede keuze	156
3.1.3. Een geordend geheel	161
3.2. Methode en metariaal	167
3.2.1. Planbare factoren	167
3.2.2. Een mogelijke werkwijze	176
3.2.3. Een onderwijsleerpakket	183
3.3. Toetsing en evaluatie	191
3.3.1. Feiten toetsen aan bedoelingen	191
3.3.2. Inhoud en procedures	196

Hoofdstuk 4 Een proefondervindelijk onderzoek	199
4.1. De opzet van een veldexperiment	199
4.1.1. Bedoelingen en vragen	200
4.1.2. Ontwerp en werkwijze	210
4.1.3. Samenstelling van de vragenlijsten	216
4.2. De uitvoering van de proef	225
4.2.1. De konkrete organisatie	225
4.2.2. De feitelijke deelnemers	228
4.2.3. De daadwerkelijke lessenreeks	235
4.3. Analyse van de gegevens	243
4.3.1. Mogelijke leereffekten	243
4.3.2. Beoordeling en achtergrond	253
4.3.3. Gewicht van mogelijke oorzaken	257
Hoofdstuk 5 Terugblik en discussie	262
5.1. Evaluatie van het Job-project	262
5.1.1. Katecheselessen rond Job	263
5.1.2. Gebruik van de taaldadentheorie	268
5.2. Kommunikatiegerichte katechetiek	274
5.2.1. Op zoek naar een basismodel	276
5.2.2. Planning van de katechese	281
5.3. Praktische theologie	288
5.3.1. Geloofskommunikatie bevorderen	288
5.3.2. God recht doen in taal	291
Bijlagen	
I Achtergrond en intentioneel netwerk leerlingen	293
II Achtergrond en intentioneel netwerk docenten	301
III De uitvoering van het Job-project	309
IV Oordeel over de lessenreeks	311
V Skores leerlingen op de voor- en natoets	318
VI Oriëntaties docenten	321
Afkortingen voor de publikaties van J.R. Searle	325
Literatuurlijst	327
Summary	345

In de hedendaagse katechetiek en godsdienstpedagogiek wordt steeds meer aandacht besteed aan kommunikatie van geloof. Er is een groeiend besef, dat die kommunikatie het kernprobleem vormt van katechese en godsdienstige vorming in onze westerse kultuur van geprivatiseerd geloof. Die ontwikkeling heeft ook op deze studie haar weerslag gehad. Aanvankelijk was ze opgezet als onderzoek naar de relatie tussen religieuze ervaring en theologische begrippen in het kader van katechetische leerplanontwikkeling. Uiteindelijk is het vraagstuk van geloofskommunikatie in taal het centrale vraagstuk geworden.

Aan de ontwikkeling van een meer kommunikatiegerichte katechese wil deze studie vooral op twee punten een bijdrage leveren. Enerzijds is het een poging de inzichten van de filosoof J.R. Searle hiervoor vruchtbaar te maken. Zijn uitwerking en fundering van de zogeheten taaldadentheorie lijkt een verhelderend kader te bieden voor onderzoek naar betere geloofskommunikatie in en door de katechese. Anderzijds wordt hier geprobeerd de betekenis van het boek Job in dit verband te expliciteren. Daarom is het onderzoek toegespitst op katecheselessen rond dit bijbelboek. Juist het boek Job wijst een weg naar geloofskommunikatie, die volkomen logisch is maar niet verstikt in dodelijk rationalisme; die de overmaat aan lijden serieus neemt zonder de goedkope troost van religieuze ideologie; en die recht blijft doen aan zowel de godverlaten mens als aan de onberekenbare God. Daarom hoop ik dat deze studie ook bijdraagt aan de weerklank van Job in de huidige katechese en katechetiek, die erin beoogd wordt.

Van harte bedank ik alle mensen en instellingen, die aan dit onderzoek hebben meegewerkt. Drs. Th. Geurts heeft als wetenschappelijk assistent meer dan twee jaar gezorgd voor een heerlijke samenwerking aan dit projekt en voor een inspirerende theologische inbreng. Enkele studentassistenten hebben soms lastige activiteiten in dit kader verricht. Dat geldt met name voor drs. G. Dieteren, die grotendeels het technische computerwerk met aanstekelijk plezier heeft uitgevoerd, en voor M. Sanders, die veel van het ondankbare typewerk heeft verzorgd. Drs. R. van Schroyensteen Lantman en prof. dr. A. van den Hoogen hebben als ware kollega's de voortgang helpen bewaken. Dertien katecheten hebben meegedaan aan de voorbereiding en uitvoering van het empirische deel van dit onderzoek. Ook de betrokken leerlingen en scholen dank ik bijzonder voor hun medewerking. De Dienst Informatieverwerking van de Rijksuniversiteit Limburg is zeer behulpzaam geweest bij de statistische analyse van de empirische gegevens. Dat geldt eveneens voor Marcel Zagers, die bovendien zeer waardevolle assistentie heeft verleend bij de afronding van

het geheel. De realisering van dit projekt is evenwel vooral te danken aan de Universiteit voor Theologie en Pastoraat te Heerlen, die er de mogelijkheden voor gaf, aan de beide promotores, die de soms moeizame voortgang deskundig hebben begeleid, en aan Rineke, die zo lang de last van proefschriftwerk heeft meegedragen. Van harte bedank ik hen allen voor hun aandeel.

Voerendaal, 1 juli 1990

In de hedendaagse praktische theologie wordt van verschillende kanten gepleit voor een oriëntatie op bevordering van religieuze communicatie in onze generationaliseerde samenleving (vgl. Höfte 1990). In dat kader ontwikkelt men ook een communicatiegerichte katechese en katechetiek. Deze studie wil daaraan bijdragen door de aandacht te richten op een fundamenteel probleem van religieuze communicatie in taal.

In de huidige westerse cultuur bestaat een sterke neiging om de betekenis van alle geloofstaal te herleiden tot de inhoud van beweringen, die op waarheid te toetsen zijn. Dat geldt met name voor geloofstaal, waarin God ter sprake komt. Voor de hedendaagse katechese vormt dat een fundamenteel probleem. Vragen, protesten, beloften, gemoedsuitingen en allerlei andere taalvormen in het kader van geloof en godsdienst worden daardoor onvoldoende serieus genomen of ze worden verward met de inhoud van te falsificeren beweringen, bijvoorbeeld van beweringen over hun vorm, hun functie of hun empirische basis. Wat is daaraan te doen? In deze studie willen we dat nader verkennen en we spitsen dit toe op katecheselessen rond het bijbelboek Job.

Dit vraagstuk benaderen we hier vanuit de zogeheten taaldadentheorie, zoals die met name door J.R.Searle is uitgewerkt en gefundeerd. In de katechetische literatuur is er al vaker op gewezen dat deze theorie de katechese wellicht goede diensten kan bewijzen (Bartholomäus 1974,367-369; Grabner-Haider 1973 en 1975; Gleissner 1979). Ook in andere theologische publikaties is er al enig gebruik van gemaakt (b.v. Arens 1982). Het is een wijsgerige taalanalyse, die voortbouwt op het latere werk van Wittgenstein en op een aantal fundamentele inzichten van J.L.Austin. Veel is er tot nu toe echter nog niet mee gedaan op katechetisch gebied. Dat is niet verwonderlijk, want de meeste katecheten en katechetici zijn weinig vertrouwd met de wijsgerige traditie waaruit deze inzichten voortkomen. Bovendien is deze theorie van betrekkelijk recente datum. Toch blijkt het de moeite waard om na te gaan of en hoe deze inzichten te gebruiken zijn bij het zoeken naar oplossingen voor de genoemde taalproblematiek in de katechese. In deze studie wil ik in elk geval nader verkennen, in hoeverre met behulp van deze inzichten de genoemde taalreductie te voorkomen dan wel te overwinnen is.

Deze verkenning wordt toegespitst op katecheselessen rond het boek Job. Dat is geen toevallige of willekeurige keuze. In voorstellen tot behandeling van dit bijbelboek komen verschillende taalproblemen samen, waarmee de huidige katechese worstelt. Dit bijbelboek draait immers om de vraag hoe God nog zinvol ter sprake gebracht kan worden in situaties van onschuldig lijden. Precies dat is de vraag die de sterkste twijfels oproept rond de zin van godsdienstige taal in het algemeen. Bovendien gaat het hier om een bijbeltekst die vanwege de inhoud bijzonder in aanmerking komt voor behandeling in de katechese. Met name bijbelteksten stellen de katechese echter voor de lastige hermeneutische vraag hoe taal van vroeger nog verantwoord uit te leggen is aan mensen van nu. Tenslotte bestaat het boek Job grotendeels uit fiktionele

taal, metaforen en andere moeilijk interpreteerbare taalverschijnselen. Die zijn kenmerkend voor geloofstaal. Mede daarom roept die taal waarschijnlijk zoveel problemen op in onze technisch-wetenschappelijke cultuur.

Het onderzoeksterrein is echter nog verder beperkt. Deze studie is slechts gericht op taalproblemen die het gevolg kunnen zijn van de vooraf gekozen opzet van een lessenreeks rond het boek Job of die juist daardoor voorkomen kunnen worden. De redenen voor deze beperking zijn niet alleen van onderzoekstechnische aard. Er ligt vooral de opvatting aan ten grondslag dat het feitelijke handelen in de katechese primair veroorzaakt wordt of althans dient te worden door wat Searle voorafgaande bedoelingen noemt. Dat geldt ook voor taaldaden van geloof die in de katechese worden gesteld en behandeld.

Meer dan een verkenning wil dit onderzoek overigens niet zijn. Er wordt slechts geprobeerd met behulp van Searle's inzichten een oplossing te vinden voor het genoemde probleem van taalreduktie. Daartoe wordt weliswaar een bepaald katechetisch voorstel ontwikkeld. Dit wordt bovendien uitgewerkt in een concreet kurrikulum en dat project is tenslotte in de praktijk uitgetoetst. Deze proef is echter niet bedoeld om een hypothese te toetsen. Het gaat er veeleer om ook via proefondervindelijk onderzoek relevante aanwijzingen te vinden voor verder toetsingsonderzoek en voor verantwoorde oplossingen voor het genoemde vraagstuk van taalreduktie in de katechese.

Met het oog daarop worden in het eerste hoofdstuk de relevante inzichten van Searle samengevat. Met behulp van die inzichten wordt in het tweede hoofdstuk een voorstel ontwikkeld voor katecheselessen rond het boek Job, waarin geprobeerd wordt de reductie van geloofstaal te overwinnen. Dit voorstel wordt in het derde hoofdstuk uitgewerkt tot een plan voor concrete lessenreeks rond Job. Om na te gaan hoe dit plan werkt is een proefondervindelijk onderzoek met dit project uitgevoerd. Het vierde hoofdstuk vormt daarvan het verslag. Mede naar aanleiding van deze proef wordt in het vijfde hoofdstuk teruggekeken op de resultaten van deze studie met het oog op de ontwikkeling van een kommunikatiegerichte katechese en katechetiek in het kader van een praktisch theologische oriëntatie op bevordering van religieuze communicatie, in het bijzonder voorzover God daarin ter sprake kan komen.

KOMMUNICEREN IN TAAL

In dit eerste hoofdstuk geven we een samenvatting van de inzichten van Searle, voorzover die in het kader van deze studie van belang zijn. Met het oog op het vraagstuk van taalreductie in de katechese gaat het vooral om Searle's taaldadentheorie: Wat zijn taaldaden, hoe werken ze, welke soorten zijn er te onderscheiden enzovoorts.

Deze taaldadentheorie heeft Searle evenwel gefundeerd in een intentionaliteitstheorie, dat wil zeggen in een theorie over de geestelijke gerichtheid van mensen op de wereld. In geslaagde taaldaden worden bedoelingen gerealiseerd, bijvoorbeeld de bedoeling om geloofsovertuigingen te communiceren. Zowel die bedoelingen als die geloofsovertuigingen zijn vormen van gerichtheid. Daarom is taal volgens Searle een "afgeleide vorm van intentionaliteit" en zijn taalverschijnselen slechts bevredigend te beschrijven en te verklaren op grond van een uitgewerkte theorie over verschillende soorten geestelijke gerichtheid. Behalve bedoelingen zijn dat bijvoorbeeld waarnemingen, herinneringen, overtuigingen, verlangens en plannen.

Dat is de eerste reden, waarom we in dit hoofdstuk voorafgaand aan Searle's taaldadentheorie ook de relevante punten uit zijn intentionaliteitstheorie samenvatten. Zijn taaldadentheorie krijgt zodoende een fundering en wordt daardoor inzichtelijker. Searle's intentionaliteitstheorie is evenwel ook nog op een andere wijze van belang in het kader van dit onderzoek. Het gaat hier namelijk om de planning van een reeks katecheselessen, gericht op bepaalde doelen zoals verstaan van het boek Job. Nu zijn zowel plannen als verstaan bepaalde vormen van gerichtheid. Daarover gaat het precies in Searle's intentionaliteitstheorie en daarom biedt die theorie ook voor deze zaken een verhelderend kader. Dat is de tweede reden om ook die theorie weer te geven.

Deze intentionaliteitstheorie baseert Searle op een bepaalde ontologische oplossing van het lichaam-geest-probleem. Zoals elke vorm van gerichtheid is ook een communicatiebedoeling, een plan of betekenisherkenning een geestelijk verschijnsel, terwijl de realisering daarvan in taaldaden en de uitvoering van een plan (minstens voor een deel) een fysiek verschijnsel is. Hoe kunnen die samengaan? Ten eerste zijn volgens Searle geestelijke en fysieke verschijnselen niet twee verschillende zijnden, maar te onderscheiden eigenschappen van dezelfde mens. Het onderscheid is een onderscheid naar niveau van eigenschappen. Niettemin is het voor de beschrijving en verklaring van verschijnselen met zowel geestelijke als fysieke componenten van fundamenteel belang om dat onderscheid zorgvuldig te maken. Bovendien - en dat is zijn tweede fundamentele uitgangspunt - worden geestelijke eigenschappen zowel gerealiseerd

seerd in als veroorzaakt door lichamelijke eigenschappen zoals het zenuwstelsel. Zo kan men ontkomen aan de reductie van het intrinsiek geestelijke karakter van geestelijke verschijnselen tot hun fysieke verschijningsvormen of aan de verwarring van beide, zoals gebeurt in behaviouristische, funktionalistische of andere materialistische theorieën over de geest en over het (taal-)gedrag van mensen. Daarom moet men uitgaan van een radikaal verschil tussen natuurwetenschappen enerzijds en wetenschappen, die de geest en het gedrag van mensen bestuderen, zoals psychologie, sociologie, onderwijskunde en taalwetenschap anderzijds.

Deze oplossing van het lichaam-geest-probleem fundeert en verheldert niet alleen Searle's intentionele beschrijving en verklaring van taal. In het kader van dit katechetisch onderzoek heeft zij ook nog andere implicaties. Zij houdt bijvoorbeeld tevens een aansporing in om zeer kritisch te zijn bij het eventuele gebruik van (leer-)psychologische theorieën en gedragswetenschappelijke methodologieën met een behaviouristische, funktionalistische of cognitivistische achtergrond. Om beide redenen beginnen we dit hoofdstuk met een weergave van Searle's oplossing van het lichaam-geest-probleem en van haar wetenschapstheoretische implicaties volgens Searle.

We beperken ons overigens tot een zakelijke weergave van zijn inzichten en maken hier slechts gebruik van zijn eigen publikaties. Op sekundaire literatuur en kritiek op die inzichten gaan we hier niet in. Deze studie is immers niet gericht op vragen naar de wijsgerige achtergrond en houdbaarheid van Searle's inzichten. We willen die inzichten slechts gebruiken met het oog op taalproblemen in de katechese. Daarom volstaan we met de volgende samenvatting.

1.1. GEDRAG BESCHRIJVEN EN VERKLAREN

Kommunikatie in taal is een vorm van menselijk gedrag. Het is samengesteld uit twee componenten: een lichamelijke en een geestelijke. De lichamelijke component kan bestaan in een reeks klanken, die mensen met hun mond maken, of in de schriftvormen, die zij op papier zetten. De geestelijke component is het geheel van bedoelingen, die zij daarmee hebben. De fundamentele vraag bij deze analyse betreft de verhouding tussen die twee componenten. Welke is de relatie tussen beide? Hoe kunnen geestelijke verschijnselen zoals bedoelingen verbonden zijn met lichamelijke verschijnselen zoals klanken en schriftvormen maken? In de grond doet diezelfde vraag zich ook voor bij waarneming, kennis en geloof. Het objekt van waarneming is een fysiek verschijnsel. De waarneming zelf is echter geestelijk. Kennis en geloof zijn geestelijk, maar de mensen die iets kennen of geloven zijn ook van vlees en bloed. Hun kennis en geloof staat immers niet los van hun lichaam. Hoe verhouden het geestelijke en lichamelijke zich dan tot elkaar?

Dit lichaam-geest probleem omvat drie deelproblemen. Hoe kunnen geest en lichaam werkelijk samengaan en hoe kan men dus voorkomen in een vorm van dualisme te vervallen? Hoe zijn ze niettemin te onderscheiden en hoe kan

men dus voorkomen dat men ze met elkaar vereenzelvigd of tot elkaar herleidt? Als het geestelijke echter niet tot het fysieke en zintuiglijk waarneembare te reduceren is hoe is menselijk gedrag dan nog wetenschappelijk te beschrijven en te verklaren? Het gaat hier dus om een ontologisch probleem met belangrijke wetenschapstheoretische implicaties.

1.1.1. Lichaam en geest

Zijn oplossing voor het samengaan van lichaam en geest karakteriseert Searle zelf als een vorm van "biologisch naturalisme" (Int.264). Wat dat inhoudt is als volgt samen te vatten (Vgl. Int. 262-272; M.B.S. 13-27; I.P.N. 89 e.v.).

geestelijke verschijnselen

De mens is een levend wezen met bepaalde eigenschappen die wij geest noemen. Onder geest verstaat Searle dus niets anders dan bepaalde eigenschappen van de mens zoals gedachten, gevoelens en ervaringen, die zich al of niet bewust in mensen voordoen (M.B.S. 10-11). De menselijke geest is geen ding of arena of een soort zwarte doos waarin deze geestelijke processen plaatsvinden. De term geest is slechts een verzamelnaam voor al die verschijnselen bij mensen, die gekenmerkt kunnen worden door bewustzijn, intentionaliteit, subjectiviteit en geestelijke veroorzaking. Het gaat daarbij om verschijnselen als waarneming, doelgericht handelen, geloof, verlangen, herinnering, planning, pijn, denken en emoties.

Al deze geestelijke verschijnselen worden volgens Searle veroorzaakt door en gerealiseerd in het lichaam (M.B.S. 19-23). Zo is pijn het gevolg van een reeks gebeurtenissen die beginnen bij vrije zenuweinden en eindigen in de hersenen. Dat de zenuweinden geprikkeld worden doet hier niet terzake. Dat is een puur fysieke oorzaak-gevolg relatie en geen noodzakelijke voorwaarde voor het geestelijke verschijnsel pijn. Pijn als zodanig wordt niet rechtstreeks veroorzaakt door prikkels van buiten het lichaam, maar door processen in het lichaam. Dat blijkt uit het volgende. Als er gebeurtenissen buiten het centrale zenuwstelsel plaatsvinden, terwijl er in de hersenen niets gebeurt, is er geen pijn. Het omgekeerde is echter ook waar. Als de juiste dingen in de hersenen gebeuren kunnen er mentale gebeurtenissen als pijn plaatsvinden, zelfs als er geen prikkel van buiten komt. Op dat beginsel werkt bijvoorbeeld narcose: men voorkomt dat prikkels van buiten de relevante effecten hebben op het centrale zenuwstelsel. Dat doet men niet door prikkels van buiten weg te nemen maar door bepaalde gebeurtenissen in de hersenen te voorkomen. Doordat er iets in het lichaam verandert kan het lichaam geen pijn meer veroorzaken en kan in het lichaam geen pijn gerealiseerd worden. Wat voor pijn waar is geldt volgens Searle voor geestelijke verschijnselen in het algemeen: alle gevoelens, gedachten en andere geestelijke toestanden en processen worden veroorzaakt door en gerealiseerd in hersenprocessen en in andere lichamelijke gebeurtenissen.

Toch is er een duidelijk onderscheid tussen deze geestelijke verschijnselen en de lichamelijke eigenschappen van de mens. Intrinsiek geestelijke verschijnselen zoals pijn kunnen niet gereduceerd worden tot de werking van de hersenen of weggegevaagd worden door een of andere herdefiniering. Geestestanden kunnen nooit volledig gedefinieerd worden in termen van hun causale relaties. Ook zijn ze niet te herleiden tot niet-specifiek geestelijke verschijnselen zoals voorspelbare functies, formele programma's of structuren. Ze kunnen immers gekenmerkt worden door bewustzijn, door intentionaliteit of gerichtheid op iets buiten zichzelf, door subjectiviteit of onherleidbaarheid van zichzelf en door geestelijke veroorzaking. Lichamelijke eigenschappen kunnen dat juist niet. Deze vier hoofdkenmerken van geestelijke verschijnselen hoeven overigens niet altijd en niet tegelijkertijd voor te komen. Lichamelijke eigenschappen worden er echter nooit door gekenmerkt. Daarin ligt volgens Searle precies het onderscheid.

door en in het lichaam

Niettemin roept deze oplossing van het lichaam-geest probleem een fundamentele vraag op. Hoe kunnen pijn en andere geestelijke verschijnselen nu door het lichaam veroorzaakt worden en tegelijk eigenschappen zijn van dat lichaam? Searle meent dat daarvoor een andere opvatting van veroorzaking nodig is dan de gebruikelijke, die volgens hem op een misverstand berust. Men denkt gewoonlijk dat er alleen een oorzaak-gevolg relatie kan bestaan tussen twee verschillende en elkaar wederzijds uitsluitende gebeurtenissen. De ene gebeurtenis wordt dan als oorzaak geïdentificeerd en de andere als gevolg, zoals bij biljartballen die elkaar in beweging brengen. Veroorzaking wordt dan onlosmakelijk verbonden met verschillende werkelijkheden. Dat hoeft echter niet. Het hangt er maar van af wat men onder veroorzaking verstaat. Volgens Searle betekent veroorzaken slechts: iets doen gebeuren.

In die zin kan ook een eigenschap een andere eigenschap veroorzaken, zelfs al behoren beide tot hetzelfde zijnde. Zo maakt men in de fysica onderscheid tussen mikro- en makro-eigenschappen van systemen, bijvoorbeeld tussen vloeibaarheid van water (makro-eigenschap) en de samenstelling uit bepaalde soorten molekulen en atomen (mikro-eigenschap). De makro-eigenschappen worden verklaard als gevolg van de wisselwerking tussen mikro-eigenschappen. De vloeibaarheid van water wordt verklaard door de werking van H_2O molekulen. Erfelijke eigenschappen van mensen en dieren worden verklaard als gevolg van hun DNA samenstelling. Ook hier is sprake van veroorzaking. Oorzaak en gevolg zijn echter geen verschillende werkelijkheden, maar verschillende eigenschappen van dezelfde werkelijkheid. Het verschil tussen die eigenschappen ligt in het niveau, waarop de betreffende werkelijkheid wordt beschreven.

Op een vergelijkbare manier is er een oorzaak-gevolg verhouding tussen lichamelijke en geestelijke eigenschappen van de mens. Geestelijke verschijnselen zijn eigenschappen op een hoger niveau van hetzelfde systeem, waarvan de hersenen en andere lichaamsdelen eigenschappen zijn op een lager niveau. Geestelijke processen en toestanden worden veroorzaakt door het gedrag van

hersenelementen en tegelijkertijd worden ze verwerkelijkt in de structuur, die uit deze elementen is opgebouwd.

zonder dualisme

Op deze wijze is intentionaliteit te verklaren zonder te vervallen in eenzijdig fysikalisme (reduktie van het geestelijke tot het lichamelijke) of mentalisme (reduktie van het lichamelijke tot het geestelijke). Dat is te illustreren met bepaalde soorten dorst. Die zijn het gevolg van zenuwprikkels in de hypothalamus welke op hun beurt veroorzaakt worden door de werking van angiotensine. Deze stof komt tot stand door renine dat door de nieren wordt afgescheiden. Deze soorten dorst worden dus veroorzaakt door een reeks gebeurtenissen in het centrale zenuwstelsel, vooral in de hypothalamus. Zij worden er tevens in verwerkelijkt. Dorst is echter ook het verlangen om iets te drinken. Het is dus een intentionele geestestoestand met een bepaalde inhoud, gericht op een bepaald object en het heeft alle andere kenmerken die intentionele toestanden met elkaar gemeen hebben. Nu weten we van de meeste vormen van gerichtheid minder nauwkeurig door welke biologische processen ze veroorzaakt worden en in welke biologische structuren ze worden gerealiseerd. Toch is dat geen steekhoudend tegenargument. Ondanks onze gebrekkige kennis van de processen, die de zwaartekracht veroorzaken, twijfelt immers ook niemand aan het feit dat water op aarde altijd naar beneden stroomt ten gevolge van de zwaartekracht.

Uitgaande van deze wijze van verklaring is ook het verschijnsel van geestelijke veroorzaking minder problematisch dan vanuit een louter mentalistische of fysikalistische invalshoek zou lijken. Dat een bedoeling bijvoorbeeld een lichaamsbeweging tot gevolg kan hebben is eveneens op deze manier te verklaren. Omdat geestelijke toestanden kenmerken zijn van de hersenen kan men ze blijkbaar op twee niveau's beschrijven. Het geestelijke niveau is in geestelijke termen te beschrijven en het fysiologische niveau in fysiologische termen. Precies dezelfde kausale vermogens van dit systeem kunnen nu op elk van beide niveau's worden beschreven. Neem mijn bewuste pogingen om een handeling te verrichten zoals een arm bewegen. Beschreven op het geestelijk niveau veroorzaakt mijn bedoeling om de arm te bewegen die armbeweging. Maar beschreven op fysiologisch niveau zet een reeks zenuwprikkels een keten van gebeurtenissen in werking, die resulteert in een samentrekking van bepaalde spieren. Dezelfde opeenvolging van gebeurtenissen hebben twee onderscheiden niveau's van beschrijving. Beide zijn werkelijk kausaal van aard. Bovendien worden de kausale eigenschappen van het geestelijk niveau tegelijkertijd veroorzaakt door en verwerkelijkt in de structuur van het fysiologisch niveau.

Dit is een eerste belangrijke sleutel voor de verklaring van taal, met name voor de relatie tussen de geestelijke component (bedoelingen) en de lichamelijke (klanken maken en tekens op papier zetten). Voorzover het lichaam-geest probleem het samengaan van lichamelijke en geestelijke verschijnselen betreft is het althans in beginsel op deze wijze oplosbaar. Er bestaat dan geen kloof tussen beide.

1.1.2. Vorm en inhoud

Wel is er dan nog het probleem hoe ze van elkaar te onderscheiden zijn. De vergelijking met hogere en lagere eigenschappen van natuurverschijnselen is op dit punt ontoereikend. Bij natuurverschijnselen gaat het immers om twee soorten eigenschappen, die beide op fysiek vlak liggen. De vergelijking daarmee is zelfs enigermate misleidend, omdat ze voorbijgaat aan het onherleidbaar geestelijke karakter van geestelijke verschijnselen. Waarin dat bestaat en wat dus het fundamentele onderscheid is tussen geestelijke en fysieke verschijnselen werkt Searle als volgt uit (vgl. vooral M.B.S. 28-56).

intrinsiek en toeschouwer-gebonden

Kenmerkend voor geestelijke verschijnselen is vooral dat ze zelf een inhoud hebben. Fysieke eigenschappen hebben dat niet. Die hebben alleen een vorm. Men kan aan fysieke verschijnselen wel inhoud en andere geestelijke eigenschappen toeschrijven. Die toeschrijving is dan echter volledig toeschouwergebonden. De inhoud daarvan is volledig bepaald wordt door degene, die deze inhoud er aan toeschrijft. Bij geestelijke verschijnselen is dat niet zo. Een waarneming of bedoeling heeft zelf een inhoud. Dat is een intrinsiek kenmerk van dat verschijnsel. Als men aan geestelijke verschijnselen slechts toe zou schrijven wat vanuit het perspectief van de toeschouwer de inhoud daarvan is, miskent men deze intrinsieke inhoud. Dat heeft belangrijke implicaties voor de grondslagen van sociale wetenschappen, in het bijzonder voor het wetenschappelijk onderzoek naar taal en betekenis. Daarom hecht Searle er sterk aan dit punt zo scherp mogelijk in beeld te krijgen. Daartoe heeft hij het volgende "gedachtenexperiment" ontworpen. In sommige kringen is het langzamerhand befaamd geworden als "de parabel van de Chinese kamer" (vgl. M.B.S., 31 e.v.).

Veronderstel dat ik opgesloten zit in een kamer en dat mij een tekst wordt gegeven in het Chinees. Veronderstel verder dat ik geen woord Chinees ken en dat ik Chinees ook niet kan onderscheiden van Japans of van krabbels zonder betekenis. Nu wordt me een tweede Chinese tekst gegeven plus een serie regels in het Engels. Die regels geven aan hoe ik elementen uit de tweede tekst in verband moet brengen met elementen uit de eerste tekst. Ze zeggen evenwel alleen iets over de vorm van die elementen. Engels versta ik wel, dus de regels in het Engels ook. Daardoor kan ik volgens die regels de ene reeks formele symbolen naar vorm identificeren en met de tweede in verband brengen. Ik krijg echter nog een derde reeks Chinese tekens. Ook daarbij ontvang ik een instructie in het Engels om deze derde reeks naar vormen te correleren met de eerste twee. Bovendien bevat deze laatste instructie ook regels om bepaalde Chinese symbolen met een bepaalde vorm en in een bepaalde volgorde terug te geven. Hoewel ik dat niet weet noemen de mensen, die me al deze teksten, symbolen en instructies gegeven hebben, de eerste Chinese tekst een "script", de tweede reeks een "verhaal" en de derde "vragen". De symbolen die ik teruggaf noemen ze "antwoorden op de gestelde vragen". De regels en instructies in het Engels noemen ze een "programma". De parabel gaat

nog verder. Ze geven me ook verhalen in het Engels, ze stellen daar vragen over in het Engels en ik beantwoord die eveneens in het Engels. Nu doe ik dat zonder enige instructie. Ik ken immers wel Engels en ik kan zelf denken. Na een poos volg ik de instructies om de Chinese symbolen te manipuleren feilloos op. Er moet bij gezegd worden dat het de programmamakers kennelijk gelukt was zulke goede programma's te schrijven dat mijn Chinese "antwoorden" voor iemand buiten de kamer niet te onderscheiden waren van antwoorden die iemand zou geven die wel Chinees kent. Niemand, die mijn antwoorden ziet en alleen daar op af gaat, kan er uit afleiden dat ik geen woord Chinees ken. Ook voor mijn Engelse antwoorden geldt natuurlijk dat niemand daaruit kan afleiden dat ik geen Engels ken. Van de buitenkant gezien, vanuit het gezichtspunt van iemand die slechts mijn antwoorden leest, zijn de "antwoorden" op de Chinese "vragen" even goed als de antwoorden op de Engelse vragen. Maar in het Chinese geval geef ik die antwoorden door formele symbolen te manipuleren zonder dat ze voor mij betekenis hebben en gedraag ik me als een computer. Ik voer slechts computerbewerkingen uit op formeel gespecificeerde elementen. Voor de doeleinden van de Chinees, die me de teksten en instructies gaf, ben ik dus gewoon een verwerkelijking van een computerprogramma. In het Engelse geval is dat echter anders. Daar ben ik iemand die betekenissen verstaat, die zelf nadenkt en doelgericht handelt (M.B.P. 417-418).

Met deze parabel wil Searle vooral drie dingen duidelijk maken. Ten eerste bestaan er geestelijke verschijnselen, en deze zijn niet te elimineren of weg te verklaren in niet-geestelijke termen. Ten tweede mogen intrinsiek geestelijke verschijnselen niet verward worden met toeschouwer-gebonden toeschrijvingen van geestelijke eigenschappen. Ze zijn immers niet identiek en intrinsiek geestelijke eigenschappen van iemand zijn niet te reduceren tot de geestelijke eigenschappen, die een waarnemer toeschrijft aan fysieke verschijningsvormen. Ten derde mag uit fysieke verschijningsvormen niet zonder meer afgeleid worden dat het verschijningsvormen zijn van geestelijke toestanden of van gebeurtenissen, die in fysieke vormen kunnen verschijnen (M.B.P. 451-452 en A.P.M.P. 407).

funkties en oorzaken

De grondfout van het behaviourisme ligt nu juist in de poging geestelijke verschijnselen te verklaren in termen van lichamelijk gedrag of die verschijnselen tot zulk gedrag te herleiden. Tegenwoordig gaat het dan niet zozeer om het grove behaviourisme, dat dood verklaard is. Het gaat vooral om meer subtiële vormen zoals van Ryle en geestverwanten. Zij willen geestelijke verschijnselen slechts analyseren in termen van het gedrag dat die verschijnselen zouden veroorzaken of waarvoor ze de kondities vormen. Als men dat probeert, beschrijft en verklaart men echter niet het geestelijke verschijnsel als zodanig. Als men pijn bijvoorbeeld alleen wil analyseren als een bepaalde gedragsdispositie, beschrijft en verklaart men die pijn op geen enkele wijze als geestelijk verschijnsel. Dan schrijft men ten onrechte slechts niet-intrinsiek-geestelijke eigenschap-

pen toe aan iets dat die eigenschappen uiteraard wel heeft (M.P.M.P. 405-407).

Vanwege dezelfde fundamentele verwarring is ook het mechanisch functionalisme van bijvoorbeeld Smart een vergissing. Daarin worden geestelijke verschijnselen gereduceerd tot hun functies. Zij zouden volledig te beschrijven en te verklaren zijn door te bepalen op welke wijze ze voor welke doelen kunnen dienen. Het doel, dat een toeschouwer aan iets toekent, zegt evenwel niets over de intrinsieke eigenschappen van dat object. Dat geldt voor een klok of een karburateur. Het geldt eens te meer voor mensen en hun geest. Als men daaraan slechts functies wil toeschrijven kan men er geen intrinsieke eigenschappen op geestelijk niveau aan toeschrijven. (A.P.M.P. 410)

Dit bezwaar meent men te ondervangen in het zogeheten organisationele functionalisme van bijvoorbeeld Putnam en Dennett. Zij menen dat de notie functie niet essentieel is voor een functionele opvatting van de menselijke geest. In de grond willen zij geestestoestanden slechts definiëren in termen van hun causale relaties. Of de oorzaken intrinsiek geestelijk zijn zou dan niet relevant zijn. Evenmin zou ter zake doen of de gevolgen van fysieke of van geestelijke aard zijn. Van belang is slechts de oorzaak-gevolg relatie. Neem bijvoorbeeld het verschijnsel pijn. Elk systeem of organisme, dat voldoet aan de voorwaarden voor pijn zoals een voor pijn karakteristieke input, die voor pijn karakteristieke toestanden tot gevolg heeft, welke op hun beurt een bepaalde output veroorzaken, heeft pijn. Pijn zou daarom uitputtend te beschrijven en te verklaren zijn als een bepaald geheel van beschrijfbaar oorzaak-gevolgrelaties van een systeem of organisme. Dat geldt ook voor andere geestelijke verschijnselen, zoals kennis, waarneming, bedoelingen enzovoorts. Volgens Searle is ook dat echter onhoudbaar. Een verschijnsel dat volgens een waarnemer dezelfde oorzaken en gevolgen heeft als pijn, hoeft immers voor degene of datgene, waarin zich dat verschijnsel voordoet, geen pijn te zijn. Ook dat blijkt bij narcose. Als ik plaatselijk verdoofd ben voel ik daar geen pijn, ook al word ik op die plaats geprikkeld door een voor pijn karakteristieke input. Zelfs als ik een voor pijn karakteristieke kreet zou slaken (output) en als ik de veronderstelde karakteristieke gevolgen van die pijn prikkel precies zo zou beschrijven als ze verondersteld worden te zijn, heb ik nog geen pijn. De onhoudbaarheid blijkt tevens hieruit, dat alleen levende wezens pijn kunnen hebben, en niet elk willekeurig systeem of organisme. Ook als ik een computer pijnprikkels zou geven en zo zou willen programmeren, dat zijn verwerking daarvan voldoet aan alle kondities die ik aan pijn stel, zal het me niet lukken de computer pijn te laten voelen (A.P.M.P. 410-420).

In deze drie benaderingen van de geest maakt men volgens Searle steeds dezelfde grondfout: men schrijft aan de mens slechts waarnemer-gebonden geestelijke eigenschappen toe en meent daarmee voldoende recht gedaan te hebben aan de intrinsiek geestelijke eigenschappen.

regels en formele procedures

Tegenwoordig zijn er echter ook benaderingen die nog een stap verder gaan. Zij kennen aan niet-geestelijke verschijnselen intrinsiek geestelijke eigenschap-

pen toe om deze vervolgens ook aan de mens toe te schrijven en zo zijn intrinsiek geestelijke eigenschappen te herleiden tot waarnemer-gebonden toeschrijvingen. Dat is bijvoorbeeld het geval bij strikte kunstmatige intelligentie. Dat computers kunnen denken zoals mensen en dat menselijk denken slechts werkt als een uiterst verfijnd computerprogramma is echter onhoudbaar. Een computerprogramma is uit zichzelf nooit voldoende om aan een systeem een geest te geven. Daarom kan de wijze, waarop hersenfunkties geestelijke verschijnselen veroorzaken, ook nooit alleen maar verklaard worden als verwerking van een computerprogramma. Zoals de parabel van de Chinese kamer laat zien, is er immers een doorslaggevend verschil tussen een geprogrammeerde verwerking van louter formele symbolen en geestelijke processen zoals een taal verstaan. Dat men deze verschillende verschijnselen in strikte kunstmatige intelligentie niettemin verwacht, vindt precies zijn oorzaak in de verwarring van intrinsieke eigenschappen van de geest en waarnemer-gebonden eigenschappen, die enerzijds aan de geest en anderzijds aan computers worden toegeschreven (M.B.P. 417-424, Intr.I. 450-457 en M.B.S. 28-41).

Hier ligt volgens Searle ook de zwakte van het cognitivistisch onderzoeksprogramma, voorzover daarin denken opgevat wordt als informatieverwerking in de zin van symboolmanipulatie. Hieraan liggen de volgende veronderstellingen ten grondslag. Ten eerste denkt men er voldoende empirisch bewijs voor te hebben, bijvoorbeeld vanuit de taalonderzoeken van Chomsky en anderen. Ten tweede gaat men uit van de volgende redenering. Omdat we computers kunnen ontwerpen, die regels volgen ter verwerking van informatie, en omdat mensen ook regels volgen bij hun denken, functioneren computers en mensen op een gelijke wijze, namelijk als informatieverwerkende systemen. Ten derde gaat men er van uit dat een geestelijke prestatie altijd theoretische oorzaken moet hebben. Als de output van een systeem betekenis heeft moet er een theorie zijn die in de hersenen geïnternaliseerd is en die ten grondslag ligt aan de vaardigheid om die output tot stand te brengen. En tenslotte ziet men geen beter alternatief om de verhouding tussen de geest en de hersenen te begrijpen.

De cruciale notie in deze veronderstellingen is "regels volgen". Die term wordt in twee verschillende betekenissen tegelijk gebruikt en beide worden met elkaar verward. Computers volgen regels in een andere zin dan denkprocessen van mensen. Computers handelen slechts volgens louter formele procedures. In overdrachtelijke zin kan men van computers wel zeggen dat ze regels volgen. Maar in letterlijke zin is het kenmerkende van regels volgen dat men dan geleid wordt door hun aktuele inhoud of betekenis. Neem de regel om in Engeland links te rijden. Zeggen dat ik die regel volg is zeggen dat de betekenisinhoud van die regel een kausale rol speelt in mijn rijgedrag. Bij regels die een computer volgt speelt de betekenisinhoud echter geen enkele kausale rol in het informatieverwerkingsproces. Een computerprogramma bepaalt alleen formeel hoe een toestand getransformeerd moet worden in een volgende toestand. Het bepaalt louter formele procedures. Regels volgen heeft dus twee betekenissen: een letterlijke en een overdrachtelijke. In het cognitivistisch onderzoeksprogramma worden die twee betekenissen echter ten onrechte vaak

verward. De figuurlijke wordt letterlijk genomen ter vervanging van de letterlijke.

Daarom houdt ook de notie informatieverwerking dezelfde verwarring in. Als ik denk, verwerk ik informatie in die zin, dat ik bewust of onbewust geëngageerd ben in bepaalde geestelijke processen. Dat is bij computers niet het geval. Daarin vinden geen intrinsiek geestelijke processen plaats. Verwart men deze vormen van informatieverwerking toch en schrijft men aan het denken en begrijpen van mensen toe dat het in dezelfde zin informatieverwerking is als bij computers dan beperkt men informatieverwerking tot de formele eigenschappen van geestelijke processen. Dan slaan die processen dus nergens op. Dat is moeilijk houdbaar. Niettemin ligt precies deze verwarring ten grondslag aan de veronderstellingen waarvan het cognitivistisch onderzoeksprogramma veelal uitgaat. Daarom verwacht Searle er even weinig van als van het behaviourisme en het functionalisme, tenminste als het om inzicht gaat in de menselijke geest en in haar werking (M.B.S. 42-56).

1.1.3. Natuur en cultuur

Hoe is het gedrag van mensen dan zo te beschrijven en te verklaren, dat enerzijds recht wordt gedaan aan het samengaan van lichaam en geest en anderzijds geen reductie plaatsvindt van het geestelijke tot het lichamelijke? Die vraag is onder andere voor een verantwoorde taalopvatting van fundamenteel belang.

gedrag en bedoeling

Met het oog daarop biedt Searle de volgende structuuranalyse van menselijke handelingen of menselijk gedrag (vgl. M.B.S. 57-70). Onder gedrag verstaat hij dan niet zulke dingen als spijs verteren, ouder worden of snurken. Het gaat om gewild en bedoeld gedrag zoals wandelen, eten, stemmen, trouwen, kopen en arbeid verrichten.

De centrale notie in zijn analyse is intentionaliteit of gerichtheid op iets. Zoals een overtuiging altijd het geloof is dat er iets het geval is en zoals een verlangen altijd de wens is dat er iets zal gebeuren, zo is een bedoeling altijd de intentie dat er iets gedaan wordt. De bedoeling om te handelen is dus een bepaald soort intentionaliteit of gerichtheid. Het is een intentionele toestand. Zo'n intentionele toestand bestaat altijd uit twee componenten: een inhoud en een wijze van gerichtheid. Beide moeten onderscheiden worden, omdat ze dezelfde inhoud kunnen hebben terwijl de wijze van gerichtheid verschilt. Zo kan ik verlangen de kamer te verlaten, geloven dat ik de kamer zal verlaten en de bedoeling hebben om de kamer te verlaten. De inhoud van mijn gerichtheid is dan steeds dezelfde, maar de wijze van gerichtheid is steeds verschillend. Ten tweede dienen inhoud en wijze van gerichtheid er steeds toe om de geestelijke toestand te verbinden met de wereld. Zij representeren de wereld voor ons. Dit heeft tot gevolg dat onze overtuigingen waar zijn als zij overeenkomen met de wereld zoals die is, dat verlangens vervuld worden indien de

wereld werkelijk is zoals wij verlangen, en dat bedoelingen worden bereikt als werkelijk gedaan wordt wat we bedoelen. In het algemeen gesproken hebben intentionele toestanden vervullingskondities. Elke toestand bepaalt zelf onder welke kondities hij waar is - als het om een overtuiging gaat -, onder welke kondities hij vervuld wordt - bij verlangens - of onder welke kondities hij bereikt wordt - als het een bedoeling is -. Steeds representeert en bepaalt de geestelijke toestand zijn eigen vervullingskondities.

Sommige intentionele toestanden hebben echter nog een derde kenmerk dat hier van belang is. Soms veroorzaken ze dat er dingen gebeuren. Als ik bijvoorbeeld naar de film wil en dat ook doe, veroorzaakt dat verlangen gewoonlijk de gebeurtenis die het representeert. Dan is er een interne relatie tussen oorzaak en gevolg omdat de oorzaak een representatie is van de gebeurtenis die hij veroorzaakt. De oorzaak representeert en veroorzaakt het gevolg. Searle noemt dat intentionele veroorzaking. En die speelt volgens Searle een cruciale rol in de structuur en de verklaring van menselijk handelen zoals taal. In handelingen veroorzaken bedoelingen fysieke gebeurtenissen zoals een lichaamsbeweging of een hersenproces. Deze intentionele veroorzaking is wezenlijk zowel voor de structuur als voor de verklaring van handelingen.

Nu bestaat er in de handelingstheorie een fundamenteel onderscheid tussen vooraf geplande en spontane handelingen. Searle neemt dat onderscheid in zoverre over, dat hij spreekt van voorafgaande bedoelingen ('prior intentions') en bedoelingen in het handelen ('intentions in action'). Dat is nauwkeuriger geformuleerd en voorkomt het misverstand dat alle bedoelde handelingen het gevolg zijn van afweging, beraadslaging of praktische redeneerprocessen. Bovendien is een voorafgaande bedoeling niet identiek met praktisch redeneren. Wel is de vorming van voorafgaande bedoelingen doorgaans het resultaat van een praktisch redeneerproces. Dat is dan geen redenering die leidt tot overtuigingen of konklusies, maar die leidt tot bedoelingen en feitelijk gedrag. In feite is dat een redenering over de beste manier om te besluiten tussen strijdige verlangens. En dit proces van redeneren maakt zelf geen deel uit van de innerlijke structuur van een handeling.

Voor de beschrijving en verklaring van menselijk gedrag houdt dit het volgende in. De beste beschrijving van dat gedrag wordt bepaald door de bedoeling van dat gedrag. Daarbij is het van belang voor wetenschappelijk onderzoek naar menselijk gedrag dat men die bedoeling kan kennen zonder waarneming of observatie van de fysieke komponent. Het is immers geen kennis van uiterlijk gedrag, maar van een innerlijke geestestoestand. Het belangrijkste kenmerk van de verklaring van handelingen is evenwel in het volgende beginsel uit te drukken. De verklaring van een handeling moet dezelfde inhoud hebben als de persoon in zijn hoofd had toen hij die handeling verrichtte, of toen hij toe redeneerde naar zijn bedoeling om die handeling uit te voeren. Als de verklaring werkelijk verklarende waarde heeft moet de inhoud, die het gedrag intentioneel veroorzaakte, identiek zijn aan de inhoud in de verklaring van dat gedrag. In dit opzicht is er een doorslaggevend verschil tussen handelingen en andere gebeurtenissen in de wereld. En hun verklaringen verschillen dienovereenkomstig.

Nu staan handelingen uiteraard niet los van wat Searle het netwerk van intentionaliteit bij mensen noemt. Iedere intentionele toestand funktioneert slechts als onderdeel van een netwerk van andere intentionele toestanden. Funktioneren betekent dan dat die intentionele toestand slechts zijn vervultingsvoorwaarden bepaalt in relatie met andere intentionele toestanden. Bovendien funktioneert dit hele netwerk van intentionaliteit slechts tegen de achtergrond van menselijke mogelijkheden die zelf geen geestelijke representaties zijn. Die achtergrond is het geheel van vaardigheden, gewoontes en algemene houdingen tegenover de wereld. Ook die veroorzaking van bedoelingen en gedrag dient betrokken te worden in de beschrijving en verklaring van dat gedrag.

konstitutieve begrippen en regels

Hieruit zijn volgens Searle enkele belangrijke konsekwenties te trekken voor de wetenschappen die menselijk gedrag bestuderen (vgl. M.B.S. 71-85). De wetten, waarnaar deze wetenschappen zoeken, zijn van een andere aard of beter van een ander niveau dan de wetten van de natuurwetenschappen. Wetenschappelijke wetten in de natuurwetenschappen zijn universele generalisaties over hoe dingen gebeuren. Verklaring en voorspelling zijn daar dus volkomen symmetrisch. Je voorspelt immers een gebeurtenis door uit de algemene wet af te leiden wat er zal gebeuren. En je verklaart een verschijnsel door te laten zien hoe dit verschijnsel af te leiden is uit een algemene wet. In de sociale wetenschappen kan dat niet het geval zijn. Want zelfs als we zulke algemene wetten zouden hebben zouden ze individuele voorbeelden van menselijk gedrag niet kunnen verklaren. Dat iemand links stemt is uit geen enkele algemene wet af te leiden. Zo'n universele generalisatie zou niemand voor zichzelf aanvaarden als verklaring van zijn eigen stemgedrag. Dat is terecht. Er bestaan immers geen algemene beginselen die een brug kunnen slaan tussen sociale en fysieke eigenschappen van de wereld, bijvoorbeeld tussen bedoelingen en lichaamsbewegingen of hersenprocessen, konkreet tussen links stemmen en het rood maken van een bepaald hokje op een stembiljet met een potlood in een bepaalde ruimte op een bepaalde plaats enz.

De reden daarvoor is tevens de tweede implicatie voor de sociale wetenschappen. De begrippen of categorieën voor geestelijke en sociale verschijnselen zijn grotendeels zelf konstitutief voor die verschijnselen. Dat is in de natuurwetenschappen niet het geval. Temperatuur, druk, volume en tuberculose kan bestaan zonder dat iemand er over denkt. Wat echter als belofte, huwelijk of stemming geldt is grotendeels wat mensen zich als zodanig denken. De begrippen in de natuurwetenschappen refereren naar iets buiten zichzelf terwijl termen als huwelijk, belofte of stemming in hoge mate naar zichzelf refereren, dat wil zeggen naar verschijnselen die slechts bestaan wanneer mensen ze als zodanig beschouwen. Categorieën voor geestelijke en sociale verschijnselen hebben fysiek een open eind. Strikt genomen is er zelfs geen fysieke grens aan wat we als huwelijk, belofte of stemming beschouwen. Dat is precies de reden waarom er geen beginsel is dat een brug kan slaan tussen geestelijke en fysieke eigenschappen in de wereld.

Dit betekent niet dat sociale wetenschappen in beginsel onmogelijk of zinloos zouden zijn. Hun wetenschappelijk karakter is alleen een radikaal andere dan die van de natuurwetenschappen. In het algemeen betreffen sociale wetenschappen verschillende aspecten van intentionaliteit. Hun "wetten" bepalen systematisch uitzonderingen of konsekwenties van intentionele toestanden en processen zoals de bedoelingen in menselijk gedrag. Daarom zijn ze meer dan de natuurwetenschappen afhankelijk van de sociale kontekst en de geschiedenis. De verschijnselen, die ze bestuderen, worden immers sterker daardoor bepaald. In de sociale wetenschappen moeten beschrijvingen en verklaringen niet alleen veranderen om minder akkurate door meer akkurate te vervangen. De reden is vooral dat de bestudeerde verschijnselen zelf meer aan verandering onderhevig zijn, bijvoorbeeld doordat de praktijken van mensen veranderen. Dat geldt voor de ekonomie heel duidelijk. Het geldt ook voor de linguïstiek, de psychologie, de sociologie en de pedagogiek. Het beste wat we van deze wetenschappen te verwachten hebben zijn theorieën betreffende zuivere en toegepaste intentionaliteit, meent Searle (M.B.S. 71-85).

vrije wil en determinisme

Het grootste probleem daarbij is de vrije wil. Dat geldt in het bijzonder voor handelingstheorieën en de wetenschappelijke verklaring van menselijk gedrag. Volgens Searle is dit probleem onmogelijk op te lossen ook al menen veel filosofen en sociale wetenschappers dat ze het al opgelost hebben (vgl. M.B.S. 86-99). Wat is hier het probleem precies? Waarom zijn de voorgestelde oplossingen niet afdoende? Waarom zal het in de sociale wetenschappen altijd blijven bestaan?

Velen menen dat vrije wil en determinisme best samen kunnen gaan en dat er dus geen werkelijk probleem is. Elke handeling is immers volledig bepaald door fysieke krachten die inwerken op de elementen van het lichaam zoals het geval is bij alle lichamen in het heelal. Sommige handelingen zijn echter tegelijkertijd vrije handelingen, in zoverre ze niet door psychische krachten buiten de mens worden bepaald, maar door innerlijke redenen van de mens zelf. Die redenen zijn van psychische aard en laten de fysieke bepaaldheid van de handeling onverlet. Dat is evenwel geen afdoende oplossing. De vraag is immers niet hoe psychische en fysieke oorzaken van ons menselijk gedrag kunnen samengaan. De vraag is of welk soort oorzaken dan ook voldoende zijn om dat gedrag zo te bepalen dat moet gebeuren wat feitelijk gebeurt. De voorgestelde oplossing biedt met andere woorden geen antwoord op de vraag of we ook anders hadden kunnen handelen wanneer alle kondities verder gelijk waren. In de voorgestelde oplossing gaat men er namelijk toch van uit dat ons gedrag volledig wordt bepaald door voorafgaande psychische oorzaken. Psychisch determinisme noemt Searle dat. Het is in tegenspraak met onze ervaring van vrijheid. Searle ontkent niet dat we gewoonlijk handelen op basis van onze intentionele toestanden zoals onze overtuigingen, verlangens, angsten en verwachtingen. Maar kenmerkend voor de ervaring van vrijheid is nu juist dat deze oorzaken niet volledig bepalend zijn voor ons gedrag. Ondanks deze redenen zouden we ook anders kunnen handelen. En het probleem

is precies hoe deze ervaring te verenigen is met de basis van elke wetenschap die ligt in de aanname van een kausale orde in de wereld waarbij de oorzaken de gevolgen volledig bepalen.

In de natuurwetenschap is er voor vrije wil helemaal geen plaats. Zolang we uitsluitend werken volgens de verklaringsmechanismen van de natuurwetenschap kan het probleem alleen opgelost worden door uitschakeling van de vrije wil. In die wetenschappen werken de verklaringsmechanismen immers altijd van onder naar boven. Verschijnselen van hogere orde worden altijd verklaard vanuit de werking van verschijnselen van lagere orde. De vloeibaarheid van water bijvoorbeeld wordt verklaard vanuit de werking van de molekulen waaruit water is samengesteld. Daarbij wordt de kausale werking van de basiselementen voldoende geacht om de andere verschijnselen te bepalen. Searle's opvatting over de verhouding tussen geest en lichaam is daar overigens zelf een voorbeeld van. Geestelijke processen worden volgens hem volledig veroorzaakt door en verwerkelijkt in neurofysiologische verschijnselen. Hij voegt er echter aan toe dat de geest ook lichamelijke processen kan veroorzaken. Dat is een verklaring van boven naar beneden. Zo kan een bedoeling een lichaamsbeweging veroorzaken. Die veroorzaking van boven naar beneden werkt evenwel alleen omdat de geestelijke gebeurtenissen gebaseerd zijn op de neurofysiologische processen. Volgens een natuurwetenschappelijke verklaringswijze zouden ze daar ook volledig door bepaald zijn. En dan is er geen ruimte meer voor de vrije wil.

Zover gaat Searle niet. Integendeel, want hij acht de ervaring van vrijheid onopgeefbaar. Die ervaring is wezenlijk verbonden met ons bewustzijn, in het bijzonder met ons besef doelgericht te kunnen handelen. Ons leven bestaat niet alleen uit ontvangen in passieve waarnemingen. We doen ook van alles en ervaren precies daarin onze vrijheid. Deze vrijheid is overigens niet alleen een kwestie van beraadslaging. Ze maakt zelf deel uit van iedere handeling, of die nu gepland is of spontaan. We kunnen niet anders handelen dan vanuit de aanname van vrijheid, ongeacht al datgene wat we leren over de werking van de wereld als een bepaald fysiek systeem. Daarom kunnen we in de sociale wetenschappen niet volstaan met een verklaring van beneden naar boven. En daarom moeten we in de gedragswetenschappen aannemen dat menselijk gedrag niet volledig bepaald wordt door fysieke en psychische factoren en dat ze vandaaruit dus ook niet volledig te verklaren is. Zelfs al trekken we de consequenties uit het radikale verschil tussen de natuur- en gedragswetenschappen toch blijft de menselijke vrijheid wetenschappelijk gezien een onoplosbaar probleem in de gedragswetenschappen (M.B.S. 86-99).

De principiële onoplosbaarheid van het vrijheidsprobleem staat een logische analyse van menselijk gedrag, zoals communicatie in taal, niet in de weg. Daarvoor is volgens Searle met name een nadere analyse van intentionaliteit van belang. Dan gaat het echter niet meer om de ontologische vraag hoe het mogelijk is dat mensen op de wereld gericht zijn. Dat is in de vorige paragraaf uitgewerkt. Hier gaat het nu om de logische vragen, hoe die geestelijke gerichtheid innerlijk is gestructureerd, welke soorten daarin te onderscheiden zijn (1.2.1.), hoe ze werken (1.2.2.) en welke logische eigenschappen dat impliceert (1.2.3.). Het gaat dus om een nadere uitwerking van de geestelijke komponent in de relatie van de mens tot de wereld. Voor het probleem van de betekenis van taal is dat uiteraard van fundamenteel belang.

1.2.1. Gerichtheid op de wereld

Welke is de algemene grondstructuur van intentionaliteit en waarin verschillen de belangrijkste vormen van gerichtheid op de wereld?

intentionaliteit en representatie

Om misverstanden te voorkomen vraagt eerst de term intentionaliteit als zodanig enige toelichting. Searle verstaat er het volgende onder (vgl. Int. 1-4). Intentionaliteit is niets anders dan de gerichtheid van geestelijke toestanden en gebeurtenissen op standen van zaken of objecten in de wereld die onafhankelijk van die toestanden of gebeurtenissen bestaan. Sommige geestestoestanden hebben die eigenschap niet, bijvoorbeeld nervositeit of ongerichte boosheid. Intentionaliteit is ook niet hetzelfde als bewustzijn. Ook onbewust kan ik immers op iets gericht zijn. Ik kan bewust kwaad zijn zonder dat die boosheid ergens op gericht is. Mijzelf bewust zijn van iets houdt niet altijd in dat ik op iets gericht ben. Wel gaan bewustzijn en gerichtheid soms samen. Dat houdt echt niet in dat ze identiek zijn. Ook is intentionaliteit niet hetzelfde als intentie of bedoeling. Iets bedoelen is slechts een van de vele vormen van intentionaliteit naast iets geloven, verlangen, hopen, herinneren, waarnemen en vele andere vormen. Deze intentionele toestanden en gebeurtenissen zijn bovendien geen geestelijke activiteiten, psychische gedragingen of mentale akten. Zulke akten bestaan wel maar zijn dan altijd samengesteld uit een bedoeling en een andere geestelijke toestand of gebeurtenis. Intenties zijn echter niets anders dan intentionele gebeurtenissen, terwijl geloofsovertuigingen of verlangens wel ergens op gericht zijn maar geen bedoeling hebben.

Deze gerichtheid is nader te omschrijven als representatie. Intentionele toestanden en gebeurtenissen representeren objecten of standen van zaken op een geestelijke wijze. Zoals bij de struktuuranalyse van gedrag al is aangestipt heeft die geestelijke representatie altijd een inhoud en is ze altijd van een bepaald soort. De inhoud noemt Searle de representatie-inhoud of de intentionele inhoud. Daarmee bedoelt hij datgene wat geloofd, verlangd, bedoeld of waargenomen wordt. De soort noemt hij het psychologische type of de psychologische modus. Dat is de wijze waarop de betreffende stand van zaken of het betreffende objekt geestelijk gerepresenteerd wordt: geloofd, verlangd, bedoeld of waargenomen. De term representatie wordt hier dus in een andere zin gebruikt dan in de kognitieve psychologie of de kunstmatige intelligentie. Daar wordt een representatie slechts gedefinieerd naar haar formele eigenschappen en struktuur. Hier betekent representatie dat elke intentionele toestand bestaat uit een bepaalde intentionele inhoud in een bepaalde psychologische modus. Representatie heeft hier dus per definitie een inhoudelijke vulling (Int. 12).

Om verschillen in psychologische typen van representatie nader te kunnen karakteriseren is verder de notie koppelrichting ('direction of fit') van belang. In waarnemingen, herinneringen of overtuigingen wordt de geest gekoppeld aan iets in de wereld dat onafhankelijk van die geestelijke gebeurtenis of toestand bestaat. Als die koppeling slaagt is de waarneming juist, de herinnering korrekt of de overtuiging waar. Als ze verkeerd zijn ligt dat niet aan datgene waarop de waarneming, herinnering of overtuiging gericht is, maar aan de waarneming, de herinnering of het geloof. Bij bedoelingen en verlangens is dat precies omgekeerd. Als een bedoeling niet gerealiseerd wordt of als een verlangen niet wordt vervuld kan ik dat niet verbeteren door dat verlangen of die bedoeling te veranderen. Dat ligt immers aan wat er gedaan wordt of wat er in feite gebeurt in de wereld en niet aan de bedoeling of het verlangen. Wanneer een verlangen echter wel wordt vervuld of wanneer een bedoeling wel wordt gerealiseerd wordt iets in de wereld gekoppeld aan die geestelijke gebeurtenis of toestand. Bedoelingen en verlangens hebben dus een koppelrichting van "wereld-naar-geest" ('world-to-mind'). Waarnemingen, herinneringen en geloofsovertuigingen hebben echter een koppelrichting van "geest-naar-wereld" ('mind-to-world'). Overigens bestaan er ook intentionele toestanden en gebeurtenissen die geen enkele koppelrichting hebben zoals berouw en medeleven. Voorzover die de overtuiging bevatten dat men iets verkeerd gedaan heeft of de droefheid om wat de ander is overkomen, zijn die wel ergens op gericht. Berouw en medeleven als zodanig hebben echter geen koppelrichting.

In die gevallen nu dat een intentionele toestand of gebeurtenis wel een koppelrichting heeft representeert die toestand of gebeurtenis precies haar vervullingskondities ('conditions of satisfaction'). Zoals boven al is aangegeven worden daarmee alle voorwaarden bedoeld waaraan in de wereld voldaan moet worden wil een bedoeling gerealiseerd worden, wil een verlangen vervuld zijn of wil een geloofsovertuiging waar zijn. Dan is de intentionele inhoud dus precies de representatie van deze vervullingsvoorwaarden en bepaalt deze inhoud tevens die vervullingskondities. Om die reden is een geloofsovertuiging of een

herinnering niet een soort beeld van iets in de werkelijkheid. Intentionele toestanden of gebeurtenissen zijn geen representaties van iets dat vantevoren al gepresenteerd is. Het zijn ook geen betekenisverleningen in die zin dat ze inwisselbaar zijn voor een ander of gebruikt worden voor doelen die buiten henzelf liggen. Het zijn tenslotte geen dingen waarvan men de vervullingskondities af zou kunnen lezen door ze nauwkeurig te onderzoeken. Het zijn representaties in die zin dat ze precies hun eigen vervullingskondities inhouden en bepalen. Daarom is de specificatie van de inhoud van een intentionele toestand of gebeurtenis tegelijk reeds de specificatie van haar vervulingsvoorwaarden.

De term vervullingskondities heeft overigens wel de normale dubbelzinnigheid van proces en produkt. Ze omvat zowel het vereist zijn ('requirement') als datgene wat vereist wordt ('thing required'). Als ik bijvoorbeeld geloof dat het regent zijn de vervullingskondities van mijn geloof dat het inderdaad het geval is dat het regent. Dat vereist mijn geloof om een waar geloof te zijn (het vereist zijn). Wanneer mijn geloof inderdaad een waar geloof is dan moet er in de wereld aan de konditie voldaan worden dat het regent (wat vereist is). Meestal is dit onderscheid van ondergeschikt belang voor begrip en uitwerking van Searle's intentionaliteitstheorie. Waar nodig of wenselijk zal uitdrukkelijk aangegeven worden in welke zin de term vervullingskondities wordt gebruikt. Hier is het vooral van belang erop te wijzen dat die term als zodanig een sleutelterm is om zijn representatieopvatting goed te verstaan. Volgens Searle is namelijk elke intentionele toestand of gebeurtenis met een koppelrichting een representatie van de vervullingskondities van de betreffende toestand of gebeurtenis (Int. 4-12).

soorten gerichtheid

Searle gaat er vanuit dat niet geloof en verlangen de grondvormen van intentionaliteit zijn maar waarneming en bedoeld handelen. Als het om geestestoestanden en geestelijke processen gaat zijn cognitie en volitie weliswaar de twee grote traditionele categorieën. Maar niet alle vormen van intentionaliteit zijn daartoe te herleiden. De meeste lijken inderdaad wel vormen van een negatief of positief verlangen, gegeven of verondersteld een bepaald geloof. Maar aan geloof en verlangen ontbreekt een cruciaal kenmerk dat waarnemingen en bedoelingen wel hebben. Een verlangen en een geloof veroorzaken niet zichzelf, terwijl waarnemingen en bedoelingen dat wel doen. De inhoud van mijn waarneming - bijvoorbeeld dat het regent - is immers het gevolg van de stand van zaken, waarop mijn waarneming gericht is. De handeling waarop mijn bedoeling gericht is wordt veroorzaakt door mijn bedoeling. Een dergelijke oorzakelijke relatie ontbreekt echter bij verlangens en geloofsovertuigingen. Waarop mijn verlangen gericht is wordt niet veroorzaakt door de inhoud van mijn verlangen. Want ook al zou dat verlangen niet vervuld worden is het precies dat verlangen. De inhoud van mijn geloof - bijvoorbeeld dat het regent - is niet het gevolg van wat ik geloof - dat het regent -. Ik kom daar in het vervolg nog uitvoerig op terug omdat deze zelfveroorzaking van doorslaggevend belang is in verband met waarnemingen en bedoelingen en dus in verband

met empirisch onderzoek, verklaring van gedrag en taal. Hier is het echter van belang om vast te stellen dat in elk geval waarnemingen en bedoelingen niet te reduceren zijn tot geloof en verlangen of tot cognitie en volitie. Geloofsovertuigingen en cognities zijn volgens Searle eerder vervaagde vormen van waarneming. Verlangens kunnen beter beschouwd worden als uitgedoofde vormen van bedoeld handelen. De primaire vormen van intentionaliteit zijn waarnemen en handelen (Int. 29-36). Daarom worden die nu eerst verder uitgewerkt.

Waarnemingen hebben met bedoelingen-in-het-handelen gemeen dat ze zijn samengesteld uit twee componenten: een intrinsiek intentionele component en datgene in de wereld waarop ze gericht zijn. De intrinsiek intentionele component noemt Searle de ervaring. Een waarnemingservaring valt dus niet samen met een waarneming. Ook in verband met handelingen spreekt Searle van een ervaring. Hij noemt dat een ervaring van handelen ('experience of acting') en verstaat daar hetzelfde onder als een bedoeling-in-het-handelen.

Zowel waarnemingservaringen als ervaringen van handelen hebben een bepaalde intentionele inhoud die de geestelijke representatie is van hun vervullingskondities. Bij waarnemingservaringen is die inhoud de representatie van de zintuiglijk waargenomen stand van zaken, dus niet alleen van het materiële object maar ook van het aspekt waaronder het waargenomen wordt. Bij ervaringen van handelen of bedoelingen in het handelen is die inhoud de geestelijke representatie van wat werkelijk gedaan zal worden. De koppelrichting nu is in beide gevallen verschillend. Waarnemingservaringen hebben een geest-naar-wereld koppelrichting en bedoelingen in het handelen een wereld-naar-geest koppelrichting. En de eigenschappen die door hun intentionele inhoud worden gespecificeerd zijn in het algemeen geen eigenschappen van die ervaringen in letterlijke zin. Als ik een gele auto zie is mijn visuele ervaring immers niet geel. Als ik de bedoeling heb die auto geel te verven is mijn bedoeling zelf niet rood (Int. 37-45).

Bovengenoemde kenmerken van waarnemingen en bedoelingen in het handelen zijn analoog aan overtuigingen en verlangens. Er zijn echter ook twee belangrijke verschillen. Het eerste betreft de aard van de geestelijke representatie. Waarnemingservaringen en bedoelingen in het handelen zijn altijd bewuste geestelijke gebeurtenissen - geen toestanden - ,waarin de representatie altijd onmiddellijk en rechtstreeks is. De waargenomen stand van zaken of de bedoelde handeling is onmiddellijk in de geest aanwezig. Daarom spreekt Searle in deze gevallen van presentatie. Dat staat niet in tegenstelling tot representatie, want deze presentatie heeft alle eigenschappen die voor representatie in bovenomschreven zin gelden. Deze presentaties vormen echter een subklasse van representaties. De term dient dus om deze rechtstreekse representaties te onderscheiden van de niet rechtstreekse, waarvan sprake is in bijvoorbeeld verlangens en geloofsovertuigingen.

Het tweede verschilpunt is dit. Bij waarnemingservaringen en bedoelingen maakt het deel uit van hun vervullingsvoorwaarden - in de zin dat het vereist is - dat die waarnemingservaringen en bedoelingen zelf oorzakelijk verbonden zijn met hun overige vervullingsvoorwaarden - in de zin van wat vereist is -.

Als ik bijvoorbeeld een gele auto zie vereist de intentionele inhoud van die visuele ervaring dat er inderdaad een gele auto is die als zodanig wordt gezien wil die waarneming precies die waarneming zijn. Die inhoud vereist echter tevens dat dit feit de visuele waarneming veroorzaakt. Als ik de bedoeling heb die auto rood te verven kan die bedoeling alleen slagen als mijn bedoeling die handeling veroorzaakt. Searle noemt dat de eigenschap van kausale zelfaanduiding ('causal selfreference') die kenmerkend is voor waarnemingservaringen en bedoelingen in het handelen. Daarmee is niet gezegd dat de waargenomen stand van zaken de waarnemingservaring veroorzaakt of dat de bedoeling de bedoelde handeling tot gevolg heeft. Het gaat hier om de ervaringen als intrinsieke geestelijke componenten van waarnemingen en bedoelde handelingen. Die ervaringen veroorzaken zichzelf. Precies dat is bij geloof en verlangen niet het geval.

Wel ligt hier een belangrijk verschil tussen waarnemingservaringen en bedoelingen in het handelen. Dat verschil kan worden beschreven met de term veroorzakingsrichting ('direction of causation'). Daarmee bedoelt hij dit: bij waarnemingen en herinneringen veroorzaakt de waargenomen of herinnerde stand van zaken in de wereld de waarneming of herinnering en is de richting van veroorzaking dus "van-wereld-naar-geest". Bijvoorbeeld het feit dat er een gele wagen moet zijn veroorzaakt dat ik die wagen ook als zodanig waarneem. Bij bedoelingen is echter het omgekeerde het geval. Daar veroorzaakt bijvoorbeeld de bedoeling om die auto rood te verven het feit dat die auto inderdaad rood geschilderd moet worden wil die bedoeling gerealiseerd worden en dus deze bedoeling zijn. De veroorzakingsrichting van een bedoeling is dus "van-geest-naar-wereld". In beide gevallen is de veroorzakingsrichting overigens precies tegengesteld aan de koppelrichting en dat is niet toevallig. In intentionele toestanden met een kausale zelf-aanduiding wordt de koppeling van wereld en geest immers alleen bereikt als ze veroorzaakt wordt door de andere term dan die welke gekoppeld wordt. De koppeling van de geest aan een waargenomen stand van zaken is het gevolg van datgene, waarop de waarneming gericht is. Maar de koppeling van een handeling aan een bedoeling wordt veroorzaakt door de bedoeling om die handeling te verrichten.

Samenvattend kan nu de schematische vergelijking worden gemaakt van zes vormen van intentionaliteit, die hieronder is afgedrukt. Daaruit blijkt dat geloven, herinneren en waarnemen het spiegelbeeld vormen van bedoelingen in het handelen, voorafgaande bedoelingen en verlangens. Het belangrijkste verschil tussen de eerste drie vormen en de tweede drie is de koppelrichting (vgl. E.M. 53 en 97).

	<u>gelooven</u>	<u>herinneren</u>	<u>zintuiglijk waarnemen</u>	<u>bedoelen in het handelen</u>	<u>plannen</u>	<u>verlangen</u>
verslag	ik geloof dat ik de bloem zie	ik herinner me de bloem gezien te hebben	ik zie de bloem	ik pluk de bloem	ik ben van plan de bloem te plukken	ik zou de bloem willen plukken
aard van de intentionele komponent (ervaring)	geloof	herinnering	visuele waarneming	bedoeling-in-het-handelen	voorafgaande bedoeling	verlangen
(re-)presentatie	representatie	representatie	presentatie	presentatie	representatie	representatie
vervullingsvoorwaarden van de intentionele komponent	dat er een GEBEURTENIS is van het zien van de bloem, bestaande uit twee componenten: de STAND VAN ZAKEN dat de bloem aanwezig is en de VISUELE WAARNEMING	dat er een GEBEURTENIS is van het zien van de bloem, bestaande uit twee componenten: de STAND VAN ZAKEN dat de bloem aanwezig is en de VISUELE GEBEURTENIS veroorzaakt DEZE HERINNERING	dat er een STAND VAN ZAKEN is dat de bloem aanwezig is, uitend dat die zaken DEZE VISUELE ERVARING veroorzaakt	dat er een GEBEURTENIS is dat ik de bloem pluk, en dat DEZE bedoeling-in-het-handelen deze GEBEURTENIS veroorzaakt	dat er een HANDELING is van het plukken van de bloem, bestaande uit twee componenten: de GEBEURTENIS van het plukken van de bloem en de BEDOELING-IN-HET-HANDELEN, en DEZE VOORAFGAANDE BEDOELING veroorzaakt de HANDELING	dat er een HANDELING is van het plukken van de bloem, bestaande uit twee componenten: de GEBEURTENIS van het plukken van de bloem en de BEDOELING-IN-HET-HANDELEN
kausale zelfaanduiding	nee	ja	ja	ja	ja	nee
koppelrichting	geest-wereld	geest-wereld	geest-wereld	wereld-geest	wereld-geest	wereld-geest
veroorzakingsrichting	geen	wereld-geest	wereld-geest	geest-wereld	geest-wereld	geen
aard van de zelfaanduiding van de intentionele komponent	geen	als onderdeel van de vervullingsvoorwaarden van de herinnering moet zij veroorzaakt worden door de rest van haar eigen vervullingsvoorwaarden	als onderdeel van de vervullingsvoorwaarden van de visuele ervaring moet zij veroorzaakt worden door de rest van haar eigen vervullingsvoorwaarden	als onderdeel van de vervullingsvoorwaarden van de bedoeling moet zij de rest van de eigen vervullingsvoorwaarden veroorzaken	als onderdeel van de vervullingsvoorwaarden van de voorafgaande bedoeling moet zij de rest van haar eigen vervullingsvoorwaarden veroorzaken	geen

korre- sponde- rende objekten en gebeur- tenissen in de wereld (intentioneel objekt)	bloem de bloem zien	bloem de bloem zien	bloem	de bloem plukken	de bloem plukken	de bloem plukken
--	---------------------------	---------------------------	-------	---------------------	---------------------	---------------------

1.2.2. Betekenis veroorzaken

Voor de beschrijving en verklaring van betekenis zijn behalve deze analyse van intentionaliteit nog twee andere punten van bijzonder belang. Dat is op de eerste plaats datgene, wat Searle intentionele veroorzaking noemt. Het tweede punt is de invloed van de "achtergrond" en het "intentionele netwerk".

intentionele veroorzaking

Searle meent dat de meest gangbare opvatting van veroorzaking niet juist is (vgl. Int. 112-140). Die opvatting beschouwt kausaliteit als een natuurlijke relatie tussen gebeurtenissen in de wereld. Omdat intentionaliteit niet beschouwd wordt als een natuurlijk verschijnsel zoals andere fysieke en biologische verschijnselen zou kausaliteit niet van toepassing zijn op intentionaliteit. Kausaliteit en intentionaliteit sluiten elkaar wederzijds uit volgens die benadering. Deze theorie berust op drie grondprincipes. Ten eerste zou een kausale relatie als zodanig nooit waarneembaar zijn, maar is ze slechts op te maken uit wel waarneembare regelmatige opeenvolging van gebeurtenissen. Op de tweede plaats zou elke afzonderlijke kausale relatie een concreet geval of een concrete toepassing zijn van een algemene regelmatigheid of kausale wet. Ten derde zouden kausale regelmatigheden niet kunnen samengaan met of onderdeel zijn van logische regelmatigheden, omdat de aspecten waaronder de ene gebeurtenis de andere veroorzaakt logisch onafhankelijk moeten zijn van elkaar.

Nu zijn tegen deze opvatting van kausaliteit een groot aantal bezwaren te maken. Ze is bijvoorbeeld in tegenspraak met het gezonde verstand, want we nemen voortdurend kausale relaties waar, zoals overigens bevestigd wordt door onderzoeken van Michotte en Piaget. Bovendien is met deze kausaliteitsopvatting moeilijk onderscheid te maken tussen kausale en andere soorten kontingente regelmatigheden zoals de opeenvolging van dag en nacht. Verder is deze benadering niet te rijmen met het bewustzijn, dat we kausale invloed uitoefenen op onze omgeving wanneer we handelingen uitvoeren. Ook geeft ze geen ondubbelzinnig antwoord op de vraag of oorzaken werkelijk bestaan in de wereld buiten ons of niet. Wat we in de natuur waarnemen zijn immers alleen regelmatige opeenvolgingen. Een ander bezwaar is nog dat zodoende geen onderscheid gemaakt wordt tussen veroorzaking van de ene gebeurtenis door de andere en kausale relaties tussen permanente toestanden en eigenschappen van objecten zoals de werking van de zwaartekracht te zien geeft.

Tenslotte houdt deze benadering onvoldoende rekening met het gegeven, dat de verklarende kracht van de uitspraak "x veroorzaakt y" afhankelijk is van de mate waarin de specificaties van x en y omschrijvingen zijn van kausaal relevante aspecten. Het maakt immers groot verschil of men zegt dat Jan forel heeft gegeten en gestorven is dan wel dat Jan na het eten van vergiftigde vis is overleden aan vergiftiging. In dit kader is evenwel het grootste bezwaar, dat deze veroorzakingsopvatting niet in staat is om gebeurtenissen te verklaren die intentionaliteit inhouden, bijvoorbeeld om te verklaren dat dorst tot gevolg heeft dat men een glas water drinkt.

In het zoeken naar een alternatieve veroorzakingsopvatting, welke al deze bezwaren niet heeft, begint Searle met wat hij noemt "intentionele veroorzaking". Daarmee bedoelt hij die gevallen van veroorzaking, waarin een intentionele toestand een fysieke gebeurtenis veroorzaakt (dorst - drinken) of waarin een ontmoeting met een object in de wereld een intentionele gebeurtenis veroorzaakt (bloem zien - visuele waarneming) of waarin een duw van een ander mij doet vallen. In die gevallen is er duidelijk sprake van veroorzaking in die zin dat iets iets anders doet plaatsvinden en dat het eerste het tweede verklaart.

In dergelijke gevallen wordt de kausale relatie echter niet afgeleid uit waargenomen regelmatige opeenvolging van gebeurtenissen, maar wordt de veroorzaking zelf ervaren. Ook al is het een hallucinatie toch is de rechtvaardiging van deze veroorzaking niet afhankelijk van verdere observatie. Bovendien is in deze gevallen de veroorzaking geen konkretisering van een algemene wet of regelmatigheid. Wanneer ik drinken verklaar als gevolg van dorst hoef ik volstrekt niet aan te nemen of te bedoelen dat er een algemene regelmatige samenhang bestaat tussen drinken en dorst en dat deze partikuliere kausale samenhang tussen beide een konkretisering ervan is. Tenslotte is er in deze gevallen wel een logische relatie tussen oorzaak en gevolg. De oorzaak bevat namelijk een representatie van het gevolg, dat wil zeggen van haar vervullingsvoorwaarden, en wel onder kausaal relevante aspecten. Er is niet alleen een logische relatie tussen de beschrijving van oorzaak en gevolg, maar ook tussen oorzaak en gevolg zelf, onafhankelijk van welke beschrijving dan ook. Dorst omvat immers het verlangen om te drinken en dat verlangen heeft als vervullingskonditie dat men drinkt. Blijkbaar kloppen in deze gevallen van intentionele veroorzaking dus niet de grondbeginselen van de gangbare veroorzakingstheorie.

Daarom draait Searle die theorie om en gaat hij er van uit, dat intentionele veroorzaking de grondvorm van alle veroorzaking is en dat veroorzaking in de natuurlijke wereld buiten de menselijke geest een toeschrijving van veroorzaking is op grond van de intentionele veroorzaking, die mensen zelf ervaren in intentionele gebeurtenissen als waarnemingen en doelgerichte handelingen. In deze intentionele gebeurtenissen is de kausale relatie tussen bedoeling en fysieke handeling of tussen zintuiglijke waarneming en waarnemingservaring geen objekt van geestelijke ervaringen maar een onderdeel van hun inhoud. Dat roept wel de vraag op hoe we de veronderstelling kunnen rechtvaardigen dat andere dingen dan onze ervaringen oorzaken en gevolgen kunnen zijn.

Searle's antwoord is eenvoudig dat we die dingen als kausaal verbonden kunnen zien omdat we daartussen dezelfde "door-middel-van-relatie" zien als we ervaren in waarnemingservaringen, doelgericht handelen en andere intentionele gebeurtenissen waarin kausaliteit ervaren wordt. Alleen ervaren we de kausale relatie dan niet op dezelfde manier als in de waarnemings- of handelingservaring.

Is de ervaring van veroorzaking dan niet zichzelf verifiërend? Hoe is dan te toetsen dat die ervaring waar is? Niets in een handelings- of waarnemingservaring garandeert toch dat de bedoeling effectief is of dat de zintuiglijke waarneming een geestelijke ervaring tot gevolg heeft? Dat is waar, maar doet niet terzake omdat het begrip werkelijkheid zelf een kausaal begrip is. De ervaring van iets roods bijvoorbeeld is niet zelf rood, maar is veroorzaakt door de visuele waarneming van iets, waaraan we toeschrijven dat het rood is. Een onderdeel van onze notie van hoe de werkelijkheid in elkaar zit, is juist dat die stand van zaken bij ons de waarneming veroorzaakt dat ze zo in elkaar zit. Oorzaken maken deel uit van de werkelijkheid en het werkelijkheidsconcept zelf is tegelijk een kausaal concept. Daarom hebben we geen apriori begrip van kausaliteit nodig zoals Kant en de intellektualisten menen en daarom kunnen we wel een indruk als kausaal ervaren en tegelijk als deel uitmakend van de inhoud van die indruk, ook al wordt dit door Hume en de empiricisten ontkend.

Om deze veroorzaking te kunnen ervaren moeten mensen uiteraard wel veronderstellen dat er kausale regelmatigheden bestaan. Bovendien moet de veroorzaking ook een zekere mate van planbare regelmatigheid te zien geven. Anders is veroorzaking niet te onderscheiden van een toevallige opeenvolging van gebeurtenissen. Dat is echter is iets anders dan dat elke afzonderlijke bevestiging van veroorzaking impliceert, dat er een universele kausale wet bestaat, waarvan deze veroorzaking een konkrete toepassing is. Dat is niet nodig. Het enige wat nodig is voor intentionele veroorzaking is dat de intentionele inhoud een kausaal relevant aspect moet zijn en dat die inhoud een voorbeeld moet zijn van een planbare regelmatigheid (vgl. Int. 112-140).

netwerk en achtergrond

In die zin worden intentionele toestanden en gebeurtenissen ook veroorzaakt door wat Searle de achtergrond noemt. Daaronder verstaat hij het geheel van geestelijke vermogens zoals gewoontes, praktijken, vaardigheden, houdingen en veronderstellingen, die geen vervullingskondities representeren, maar het wel mogelijk maken dat mensen bepaalde waarnemingen doen, bedoelingen hebben of in andere geestelijke toestanden verkeren. Die achtergrond moet niet verward worden met het netwerk van intentionele toestanden waarvan elke intentionele toestand afzonderlijk deel uitmaakt. Ook onderdelen van dat netwerk kunnen intentionele toestanden beïnvloeden. Waarnemingen bijvoorbeeld blijken meestal afhankelijk te zijn van verwachtingen en overtuigingen. Maar die verwachtingen, overtuigingen en alle andere onderdelen van het intentionele netwerk zijn representaties van vervullingskondities. De achtergrond representeert echter niets, is niet-intentioneel van aard en is daarom

moelijk te beschrijven. Ze moet echter wel verondersteld worden, want dezelfde bedoeling kan verschillende vervullingskondities bepalen. De bedoeling om het gras te maaien bijvoorbeeld betekent voor iemand die dat gewoonlijk doet met een maaimachine precies hetzelfde als voor iemand die niet weet wat een maaimachine is maar die dat pleegt te doen met een zeis. Toch zijn de vervullingskondities in beide gevallen nogal verschillend. De oorzaak daarvan is eenvoudigweg dat de achtergrond verschilt.

Dit is een voorbeeld van wat Searle noemt een "lokale achtergrond" of "lokale kulturele praktijken". Die omvat zulke dingen als vermogens om op een bepaalde wijze deuren te openen, de gewoonte om bier uit flessen te drinken of de preïntentionele vanzelfsprekendheden betreffende auto's, koelkasten, geld enzovoorts. Er zijn echter ook vermogens die behoren tot de "diepteachtergrond". Die omvat alle capaciteiten die normale mensen met elkaar gemeen hebben dankzij hun biologische konstitutie zoals het vermogen om te wandelen, te eten, war te nemen, te herkennen enzovoorts. Ook de aanname dat er objecten en andere mensen bestaan onafhankelijk van mezelf, behoort daartoe. In die zin is realisme geen opvatting of overtuiging, maar een achtergrondvanzelfsprekendheid. De achtergrond omvat alle vanzelfsprekendheden die te maken hebben met "hoe dingen zijn" en met "hoe dingen te doen zijn" al is dit onderscheid niet scherp te maken.

In alle gevallen werkt die achtergrond als volgt op intentionele toestanden in. Ze verschaft een aantal kondities, die zowel het intentionele netwerk als geheel als afzonderlijke intentionele toestanden mogelijk maken zonder ze te bepalen. De achtergrond werkt dus wel kausaal, maar de veroorzaking door de achtergrond is niet bepalend voor de inhoud van intentionele toestanden. Zonder de achtergrond kunnen intentionele toestanden niet functioneren. In die zin vormt ze een noodzakelijke konditie. Ze bepaalt echter niet hoe intentionele toestanden functioneren, dat wil zeggen wat wordt waargenomen, bedoeld, verlangd, gelooft enzovoorts. Daarom is ze geen voldoende voorwaarde. Niettemin doordringt ze het hele netwerk en blijft ze er niet buiten staan.

Voor de verklaring van geestelijke verschijnselen is dit een belangrijke hypothese. Dat geldt zowel voor de verklaring van gevallen waarin deze verschijnselen goed functioneren als voor de gevallen waarin ze gebrekkig of niet werken. Op grond van die hypothese is bijvoorbeeld te verklaren waarom mensen en objecten te herkennen zijn als precies deze partikuliere mensen en objecten, wanneer een beroep op andere geestelijke representaties zoals herinneringen niet toereikend is of in het geheel geen verklaring biedt. Zo zijn bovendien bedoelingen te verklaren waarvoor fysieke vaardigheden nodig zijn. Om de bedoeling te kunnen hebben met de auto naar Amsterdam te rijden moet ik bijvoorbeeld kunnen autorijden en om een schaatswedstrijd te willen winnen moet ik goed kunnen schaatsen.

In het verband van dit onderzoek ligt het belang van de achtergrondhypothese evenwel vooral in de verklaring welke ze mogelijk maakt voor het verstaan en juist interpreteren van betekenisbedoelingen, die in taal worden gerealiseerd. Zelfs de letterlijke betekenis van een uitspraak blijkt immers bij verschillende achtergronden verschillende vervullingsvoorwaarden te kunnen be-

palen. Metaforen, indirecte taaldaden en ironische uitspraken zijn zonder een beroep op deze achtergrond helemaal niet te interpreteren. Daarom berusten verkeerde of gebrekkige interpretaties van taaluitingen dikwijls op een verschil in achtergrond of op het ontbreken van bepaalde achtergrondelementen (vgl. Int. 141 e.v.; B.M. 221 e.v.; E.M. 117 e.v.).

bedoelingen en konventies

Op grond van deze achtergrondhypothese en op basis van zijn veroorzakingsopvatting ontwikkelt Searle nu als volgt zijn verklaring van betekenis (vgl. Int. 160-179). Hij beschouwt de betekenis van een uitspraak als de vervulling van een betekenisbedoeling. Daaronder verstaat hij in het algemeen de bedoeling om een geestelijke toestand te representeren in fysieke gebeurtenissen zoals het uiten van klanken of het maken van schrifttekens op zo'n wijze dat anderen die representatiebedoeling als zodanig kunnen herkennen.

In het algemeen heeft zo'n betekenisbedoeling de volgende structuur. Een eerste komponent is de bedoeling om te representeren. Meestal is de inhoud van de bedoeling, dat de fysieke gebeurtenissen, die deel uitmaken van de vervullingsvoorwaarden van de bedoeling, zelf vervullingsvoorwaarden hebben. De eerste set vervullingsvoorwaarden (bepaalde klanken of schrifttekens maken) zijn het gevolg van de bedoeling: de bedoeling moet die klanken of schrifttekens veroorzaken. De tweede set vervullingsvoorwaarden (bijvoorbeeld van de overtuiging of het verlangen dat gerepresenteerd wordt) is niet kausaal verbonden met de bedoeling. De bedoeling veroorzaakt niet dat een uitspraak waar is of dat het uitgedrukte verlangen wordt bevredigd. Wanneer de betekenisbedoeling gerealiseerd wordt heeft zodoende de uiting van klanken of het maken van schrifttekens dezelfde vervullingsvoorwaarden als de intentionele toestand die gerepresenteerd wordt. Men verleent de betekenisbedoeling dan aan de klanken en tekens en ze hebben dan die bedoelde betekenis. In die zin is taal een afgeleide of ontleende vorm van intentionaliteit.

Bovendien hebben de meeste betekenisbedoelingen nog een tweede komponent, namelijk de bedoeling dat de hoorder herkent, dat de taaldaad is uitgevoerd met de bedoeling te representeren. Dat is de communicatiebedoeling of het communicatieve aspekt van de betekenisbedoeling. Deze communicatiebedoeling is afhankelijk van de representatiebedoeling. Men kan niet de bedoeling hebben te communiceren tenzij men de bedoeling heeft te representeren. Het omgekeerde is echter niet het geval. Men kan wel de bedoeling hebben te representeren in klanken en tekens zonder te willen communiceren. Daarom beschouwt Searle de representatiebedoeling als de kern van de betekenisbedoeling en vat hij representatie op als het centrale punt in betekenis. Dat neemt echter niet weg dat taal gewoonlijk vooral bedoeld is om er in te communiceren.

Betekenisbedoelingen komen in vijf hoofdsoorten voor. De eerste soort omvat die betekenisbedoelingen, waarin mensen bedoelen een intentionele toestand te representeren, die een koppelrichting heeft van de geest-naar-de-wereld. Daartoe behoren bedoelingen om bijvoorbeeld overtuigingen, herinneringen of waarnemingen te representeren. Omdat die intentionele toestanden

al of niet waar kunnen zijn kunnen ook de representaties daarvan in taal al of niet waar zijn. Tot de tweede soort behoren die betekenisbedoelingen, waarin iemand bedoelt een intentionele toestand te representeren met een koppelrichting van de wereld naar de geest waarbij de hoorder verantwoordelijk is voor het bereiken van de koppeling. Het gaat hier om de bedoeling die wens of dat verlangen te representeren, welke als inhoud heeft dat de hoorder doet wat de spreker wil. Deze betekenisbedoelingen hebben een bijzondere vorm van zelfaanduiding. Een verzoek bijvoorbeeld wordt alleen ingewilligd als de handeling, die de hoorder verzocht wordt uit te voeren, verricht wordt bij wijze van inwilliging van dat verzoek. Deze vorm van zelfaanduiding geldt ook voor de derde soort betekenisbedoelingen. Die omvat bedoelingen om een intentionele toestand te representeren die eveneens een koppelrichting heeft van de wereld-naar-de-geest, maar waarbij de spreker zelf verantwoordelijk is voor het bereiken van de koppeling. Een belofte bijvoorbeeld wordt alleen gehouden als de handeling, die de spreker belooft te doen wordt uitgevoerd als uitvoering van die belofte. Zowel beloften als verzoeken scheppen met andere woorden redenen voor hun vervullingsvoorwaarden, en wel op een andere manier dan bij stellingen. Iets in taal vaststellen schept immers op zich geen evidentie voor de waarheid van de stelling. Een belofte of een verzoek doen schept echter wel een reden om te doen wat beloofd of verzocht wordt. Er is evenwel nog een vierde soort betekenisbedoelingen. Daarin is helemaal geen sprake van een bepaalde koppelrichting omdat de psychische toestand, die men wil representeren, geen vervullingsvoorwaarden en geen koppelrichting heeft. Zo kan ik in taal mijn spijt willen representeren over iets dat ik verkeerd heb gedaan (verontschuldigen) of ik kan mijn dankbaarheid willen representeren over iets dat de ander voor mij gedaan heeft (bedanken). Die spijt en dankbaarheid veronderstellen wel bepaalde overtuigingen en verlangens met een koppelrichting, maar die hebben zelf geen koppelrichting. Ik wil dan niet die veronderstellingen representeren, maar de gevoelens van dank en spijt. Tenslotte is er nog een vijfde soort betekenisbedoelingen, namelijk die waarin iemand bedoelt een toestand in de werkelijkheid te veroorzaken door die toestand in taal te representeren. Dan bedoelt men twee intentionele toestanden met een verschillende koppelrichting tegelijk te representeren, namelijk de wens dat iets het geval is en de overtuiging dat dit het geval is wanneer de uitspraak slaagt. Dat gebeurt bijvoorbeeld als iemand de oorlog wil verklaren of de vergadering wil openen. Dat is echter alleen mogelijk dankzij buiten-talige instituties, waardoor de spreker in staat gesteld wordt om nieuwe institutionele feiten tot stand te brengen louter door de juiste uitvoering van de taaldaad. Alleen een voorzitter kan een vergadering openen en alleen een rechter kan iemand schuldig verklaren.

Taal is niet alleen een kwestie van betekenisbedoelingen, maar ook van betekenisregels en taalkonventies. Ik kan wel de bedoeling hebben om in klanken of schrifttekens psychische toestanden te representeren en te kommuniseren, maar als ik die bedoeling niet realiseer overeenkomstig de regels, die daarvoor gelden, krijgen die klanken of tekens niet de betekenis die ik ze bedoel te geven. De vraag daarbij is hoe die betekenisregels zich verhouden tot

intentionaliteit. Volgens Searle zijn betekenisregels niets anders dan konventionele procedures van mensen om aan elkaar de bedoeling te laten weten dat men bepaalde handelingen uitvoert om bepaalde sociale doelen te bereiken en wel die doelen waarvoor taaldaden gewoonlijk dienen zoals informatie overdragen, anderen iets laten doen of stabiele verwachtingen scheppen bij de ander omtrent mijn gedrag in de toekomst. Dergelijke doelen kunnen zelf niet gerealiseerd worden door konventionele procedures, want een effect dat door konventie bereikt wordt kan geen reacties, antwoorden of gedrag van niet-konventionele aard insluiten. Wel kan een konventionele procedure aangeven dat de uiting de kracht moet hebben om de ander een reden te geven voor de beoogde reactie. Zo moet een uiting, die de ander een reden kan geven om te geloven in het bestaan van iets, zo gedaan worden dat de uiting de overtuiging van de spreker representeert dat die gerepresenteerde stand van zaken waar is. Dat kan bijvoorbeeld door de konventionele procedure van de indicatieve wijs. In die zin zijn taalregels te herleiden tot konventies voor de realisering van betekenisbedoelingen en is betekenis van taal een bijzondere ontwikkeling van meer primitieve vormen van intentionaliteit.

1.2.3. Logische eigenschappen

Deze intentionele benadering van betekenis biedt tevens een oplossing voor enkele grondproblemen in de logika. Logische eigenschappen van taaluitingen worden volgens deze opvatting namelijk uitsluitend bepaald door de logische eigenschappen van de intentionele toestanden die men in taal representeert. Wat dat inhoudt voor de kwestie van intensionaliteit-met-een-s, voor de extensie van verwijzing ('reference') in het algemeen en van eigennamen in het bijzonder werkt Searle als volgt uit.

intensionele verslagen

Bij logische eigenschappen van taaluitingen en intentionele toestanden gaat het om die eigenschappen die het mogelijk maken er bepaalde logische operaties mee te verrichten, bijvoorbeeld geldige konklusies uit te trekken, er dingen uit af te leiden. Zo is extensionaliteit een belangrijke logische eigenschap. Een geestelijke toestand of een taaluiting is extensioneel als de vervulling van die toestand of van de representatie in taal het bestaan verlangt van het object waarnaar verwezen wordt, en als de vervullingswaarde van die toestand gelijk blijft ook als men de object-aanduiding door een andere aanduiding van datzelfde object vervangt. Dat is bijvoorbeeld het geval in de uitspraak:

(1) "Piet is een eerlijk man"

Die uitspraak is alleen waar als Piet bestaat en de waarheidswaarde van die overtuiging blijft dezelfde als men "Piet" vervangt door "de broer van Jan", gesteld dat Piet de broer van Jan is. Er zijn echter ook uitspraken die deze eigenschap niet hebben, bijvoorbeeld:

(2) "Jan gelooft dat Piet een eerlijk man is"

Dergelijke taaluitdrukkingen noemt men intensioneel-met-een-s. Een zin is intensioneel als er minstens één interpretatie voor gegeven kan worden, waarbij die zin niet voldoet aan een of meer standaardtoetsen voor extensionaliteit. Als uit de zin bijvoorbeeld niet geldig afgeleid kan worden dat werkelijk bestaat wat of wie er in aangeduid wordt of als de aanduidingen niet vervangen kunnen worden door andere aanduidingen zonder verlies aan waarheidswaarde, is die zin intensioneel. Dat geldt voor alle taaluitingen die volgen op uitdrukkingen zoals "geloven dat", "zeggen dat", "vrezende dat", "beloven te", "bedoelen te". De vraag die daarbij rijst is deze: wat is nu precies de logische status van dergelijke taaluitingen en van datgene wat er in gerepresenteerd wordt? Wat is intensionaliteit-met-een-s en hoe verhoudt deze logische eigenschap zich tot intentionaliteit-met-een-t? Deze vraag kan als volgt worden toegesplitst: Zin (1) heeft dezelfde betekenis als een bijzin (2), maar hun logische status verschilt. Bij extensionele uitingen zoals zin (1) is de spreker namelijk wel gebonden aan het bestaan van het aangeduide object - als de uitspraak waar is moet Piet bestaan -, terwijl dat bij intensionele uitspraken niet het geval is. Uitspraak (2) kan waar zijn ook al bestaat Piet niet. Hoe kunnen taaluitingen met eenzelfde betekenis nu zulke verschillende logische eigenschappen hebben?

De verklaring is volgens Searle betrekkelijk eenvoudig (vgl. Int. 180-196). Deze intensionele taaluitingen zijn verslagen van intentionele toestanden. Zulke verslagen worden gegeven door wel de intentionele inhoud te herhalen van de intentionele toestand die verslagen wordt, maar niet de wijze van gerichtheid ('intentional mode'). De wijze van gerichtheid wordt alleen verslagen: "Jan gelooft". Degene die dat zegt moet wel geloven dat Jan bestaat en dat Jan gelooft, dat Piet een eerlijke vent is, maar hij hoeft niet zelf te geloven dat Piet een eerlijke vent is en zelfs niet dat Piet bestaat. Ook als Piet niet bestaat kan Jan geloven van wel en kan dat geloof worden verslagen. Want iets kan een intentionele toestand zijn zonder dat aan de vervullingskondities voldaan wordt. Een intentionele toestand is immers een representatie van vervullingskondities. De uitspraak "Jan gelooft dat Piet een eerlijke vent is", is een representatie van een representatie. De waarheidskondities van de uitspraak hangen dus af van de eigenschappen van Jan's geloof en niet van de stand van zaken die door dat geloof gerepresenteerd worden. De waarheidskondities van zo'n extensionele representatie van een representatie sluiten in het algemeen niet de waarheidskondities in van de gerepresenteerde representatie. De uitspraak omtrent Jan's geloof, dus de representatie-inhoud daarvan moet wel akkurat worden uitgedrukt. Dat is nodig wil het een waar verslag zijn. In die zin is het ook niet zozeer een representatie van een representatie, maar een presentatie van een representatie. Want in het verslag van dat geloof presenteert men de inhoud zonder zichzelf te binden aan de waarheidskondities van die inhoud.

Voor de verhouding tussen intentionaliteit-met-een-t en intensionaliteit-met-een-s heeft dit belangrijke implicaties. Ze zijn niet identiek en er bestaat ook geen innerlijke samenhang tussen, zoals vaak wordt gedacht. Intentionaliteit-met-een-t is die eigenschap van geestelijke toestanden, waardoor ze andere dingen kunnen representeren. Intensionaliteit-met-een-s is die eigenschap van uitspraken en intentionele toestanden waardoor zij niet voldoen aan bepaalde logische toetsen voor extensionaliteit. De enige relatie tussen beide is dat sommige uitspraken en intentionele toestanden betreffende sommige vormen van intentionaliteit intensioneel zijn, omdat het verslagen zijn van die intentionele toestanden. Uit eigenschappen van verslagen mag men echter geen eigenschappen afleiden van datgene waarvan verslag gedaan wordt. Daarom mag men uit het intensionele karakter van verslagen van intentionele toestanden niet afleiden dat die intentionele toestanden zelf intensioneel zijn, en zeker niet dat alle intentionele entiteiten zoals proposities en geestetoestanden op een of andere wijze intensioneel zijn. Bovendien is intensionaliteit of extensionaliteit geen eigenschap van vervullingskondities of van datgene wat bestaat in de wereld onafhankelijk van de geest, maar een eigenschap van specificaties van vervullingskondities. Sommige specificaties zijn extensioneel, anderen intensioneel. De vervullingskondities van Jan's geloof dat Piet een eerlijke vent is zijn:

(3) Piet is eerlijk

Deze specificatie is op zichzelf extensioneel. Ze specificiert echter niet de vervullingskondities als vervullingskondities. Dat is wel het geval in de uitspraak:

(4) "De waarheidskondities van Jan's geloof zijn dat Piet een eerlijke vent is."

Die specificatie is intensioneel. Specificatie (3) is een representatie zonder meer, terwijl (4) een representatie van een representatie is.

extensie

Deze verklaring van de verhouding tussen intentionaliteit en intensionaliteit geeft echter nog geen antwoord op de vraag naar de verhouding tussen geest en werkelijkheid bij aanduidingen. In het voorafgaande is wel een verklaring gegeven voor het verschil tussen intensionaliteit en extensionaliteit, maar niet voor de verhouding tussen extensionele intentionele toestanden en datgene waarnaar ze in de werkelijkheid verwijzen. Dat laatste noemt men gewoonlijk de extensie. Wat bepaalt nu die extensie? Zijn dat externe oorzaken in de werkelijkheid? Wordt datgene, waarnaar men verwijst in intentionele toestanden en taaluitingen, bepaald door de ontologische status van de eigenschappen van datgene waarnaar men verwijst? Of wordt de extensie uitsluitend bepaald door de inhoud van intentionele toestanden, die in het hoofd van mensen zitten? Doorgetrokken naar taaluitingen is de vraag of de extensie uitsluitend bepaald wordt door de betekenis of propositionele inhoud, dus door de propositionele inhoud die gerepresenteerd wordt in taal.

Searle meent dat dit laatste inderdaad het geval is (vgl. Int. 179-230). Om dat te laten zien weerlegt hij eerst de argumenten van Putnam, die meent dat "betekenissen niet in het hoofd zitten". Putnam's argument dat termen voor natuurlijke soorten zoals het begrip 'beuk' bij ondeskundigen verschillende extensies kan hebben klopt niet, omdat de begrippen dan gewoon minder betekenis of inhoud hebben. Ook is het niet waar dat dezelfde indexikale definities van een begrip zoals water in verschillende gemeenschappen verschillende betekenissen kunnen hebben. Want zulke definities worden vastgesteld op basis van waarnemingservaringen, die naar zichzelf verwijzen zoals boven is uiteengezet.

Op de tweede plaats laat Searle zien, dat er geen overtuigingen of andere intentionele toestanden zijn die onherleidbaar de re zijn. Quine meent dat dit wel bestaat en wijst daarvoor op verlangens naar partikuliere objecten. Burge veronderstelt dat eveneens als hij voorbeelden probeert te geven van overtuigingen die niet conceptueel, maar wel contextueel zijn: in de verte zie ik een man in de mist en ik geloof dat hij een rode pet op heeft; maar ik zie hem niet goed genoeg om hem zo te beschrijven of voor te stellen dat ik hem volledig individualiseer. Natuurlijk zijn er overtuigingen en verlangens die niet-conceptueel zijn, dat wil zeggen niet louter in algemene termen te benaderen zijn en die hangen mede af van kontekstuele eigenschappen. Maar ten eerste kunnen die kontekstuele eigenschappen volledig geestelijk gerepresenteerd worden als inhoud van de intentionele inhoud. Ten tweede mag men het onderscheid algemeen-partikulier niet verwarren met het onderscheid de re en de dicto. Of men nu verwijst naar een partikulier object of niet, in alle gevallen wordt datgene waarnaar men verwijst als object van verwijzing volledig bepaald door de inhoud van de intentionele toestand, al of niet gerepresenteerd in taal.

Een intentionele toestand is dus geen twee-termige relatie tussen een mens die verlangt, gelooft enzovoorts en een propositie. Een propositie is immers geen object van verlangen of geloof, maar de inhoud daarvan. Daarom is er ook geen fundamenteel onderscheid tussen de re en de dicto. Alle intentionele toestanden zijn de dicto in die zin dat ze een inhoud hebben. Sommige daarvan zijn bovendien de re in die zin dat ze verwijzen naar werkelijke objecten in de werkelijke wereld. Iets anders is dat er twee verschillende soorten verslagen van intentionele toestanden mogelijk zijn, die te onderscheiden zijn als de re en de dicto verslagen. Intensionele verslagen zijn de dicto te noemen, bijvoorbeeld:

(5) Jan gelooft dat de man met de rode pet een spion is.

Zo'n uitspraak bindt de spreker niet aan het bestaan van een man met een rode pet. Dat is wel het geval als hij zegt:

(6) Wat betreft de man met de rode pet gelooft Jan dat hij een spion is.

Dat is een de re verslag. Uit het onderscheid tussen twee soorten verslagen van intentionele toestanden, namelijk de re en de dicto verslagen mag echter niet afgeleid worden dat er twee soorten intentionele toestanden bestaan. Alle intentionele toestanden en uitspraken zijn de dicto, maar sommige daarvan zijn ook de re. Als ze dat zijn wordt die res volledig bepaald door de inhoud van die intentionele toestand, welke die res representeert.

Dat geldt zelfs voor indexikale uitdrukkingen zoals "ik", "jij", "dit", "dat", "hier", "nu", "hij", "zij", waarin de vervullingskondities worden bepaald dankzij de relaties die dingen hebben met de realisering van de intentionele inhoud zelf. Dat kunnen relaties zijn van tijd (nu, gisteren, morgen etc), van plaats (hier, daar), van uitsingsrichting (jij, ik) of van tekstsamenhang (anaforische voornaamwoorden of "het voorafgaande", "het volgende"). In al die gevallen verwijzen de betreffende uitdrukkingen door relaties aan te duiden tussen het aangeduide object en de uiting van die uitdrukking. De uiting van indexikale uitdrukkingen zijn in die zin zelf-verwijzend ('self-referential'). Dit houdt niet in dat de spreker in de uiting een aanduidende taaldaad uitvoert die naar de uiting verwijst, of dat de uiting expliciet gerepresenteerd wordt in zichzelf. Wel vereist de specificatie van de waarheidskondities een verwijzing naar de uiting zelf. Bovendien bestaat de betekenis van indexikale uitdrukkingen uiteraard ook uit de niet-indexikale beschrijvende inhoud van die uitdrukking, welke in algemene termen kan worden uitgedrukt. Als iemand bijvoorbeeld zegt:

(7) "Ik heb honger",

bestaat de betekenis van "ik" ook uit de lexikale betekenis van dat woord: "ik" betekent degene die de uitspraak doet. Maar "ik" heeft dezelfde lexikale betekenis wanneer jij dat woord uit, terwijl in beide gevallen degene die aangeduid wordt verschilt. Dat komt door het zelfverwijzende karakter van indexikale uitdrukkingen.

Tenslotte speelt er vaak nog een derde betekeniscomponent mee, namelijk het bewustzijn van de relevante kenmerken van de actuele kontekst, waarin de uiting wordt gedaan. In demonstreerende uitspraken, die op waarneming berusten bijvoorbeeld ("die man daar") bevat de intentionele inhoud tevens die waarneming en moet die ook uitgedrukt worden wil de ander verstaan wie of wat bedoeld wordt. De indexikale uitdrukking ("die", "daar") duidt dan een relatie van plaats en van waarneming aan, waarin het bedoelde object staat tot de uiting van die uitdrukking. De man naar wie verwezen wordt is de man die we zien op het tijdstip van deze uiting.

Deze drie componenten van de betekenis van indexikale uitdrukkingen zijn voldoende om de extensie van deze uitdrukkingen te bepalen, dus datgene wat er in de werkelijkheid moet bestaan wil de aanduiding of verwijzing slagen. Daarom zijn ook indexikale uitdrukkingen geen tegen-voorbeelden tegen de opvatting van Searle's intentionaliteitstheorie, dat naar objecten wordt verwezen uitsluitend dankzij het feit, dat de uiting de vervullingskondities bepaalt waaraan de objecten moeten voldoen willen ze aangeduid worden. De noodzaak van dit internalisme wordt vaak gemaskeerd doordat men het gezichts-

punt inneemt van een derde persoon, een zogeheten *hij-* of *het-perspektief*. Door zo'n goddelijk gezichtspunt in te nemen denken we te kunnen zien wat het geloof of het verlangen van anderen werkelijk is, ook al kunnen zij dat niet zelf. Maar als we een geloof of verlangen konstrueren dat niet volledig in het hoofd van een ander zit vergeten we dat we het alleen in ons eigen hoofd gekonstrueerd hebben. Anders gezegd: zelfs als er een geheel van externe semantische concepten zou bestaan, zouden die parasiteren op en volledig herleidbaar zijn tot een set van interne concepten.

eigennamen

Toch is een belangrijk probleem met het voorafgaande nog niet afdoende opgelost. Hoe is het mogelijk dat eigennamen volledig bepalen naar welk object ze verwijzen? Dat kan alleen als ze een intentionele inhoud representeren en in die zin betekenis hebben. Maar is dat wel zo? De objecten die ze representeren zijn ons immers niet gegeven vooraf aan onze representaties. Bovendien moet men, om een naam aan iets te geven of om te weten dat een naam de naam van dat object is, toch een andere representatie hebben van dat object, onafhankelijk van die naam. Dat is waar. De vraag is echter hoe dat kan. Searle ziet dat als volgt (vgl. Int 231-261; S.A. 162-174).

Sommigen menen, dat dit slechts mogelijk is dankzij een externe kausale keten van communicatie. Dat verklaart echter niet waardoor de aanduiding kan slagen. Het beschrijft alleen hoe namen betekenis kunnen krijgen. Maar welke aanduidende betekenis hebben ze dan wanneer ze gebruikt worden om iets of iemand aan te duiden? Verwijzen eigennamen naar iets dankzij een externe kausale relatie in die zin dat hun verwijzende betekenis veroorzaakt wordt door datgene waarnaar ze verwijzen toen er die naam aan gegeven is? Dat kan niet. Want dikwijls duiden namen iets of iemand anders aan dan er bij de aanvankelijke naamgeving mee bedoeld werd. Madagascar was oorspronkelijk de naam van een stuk vasteland van Afrika en sinds Marco Polo is het de naam van een eiland ten oosten daarvan. Zo zijn er talloze tegenbeelden te geven tegen de opvatting dat de kausale theorie noodzakelijke of voldoende voorwaarden kan bieden voor het gebruik van eigennamen om hun dragers aan te duiden. Ook Mill's opvatting, dat namen geen konnotatie hebben maar slechts een denotatie biedt geen antwoord op de vraag dankzij wat een spreker in het uiten van een naam er in slaagt te verwijzen naar een partikulier object. Datzelfde geldt voor de standaardopvatting van handboeken voor logica, dat de betekenis van naam "N" eenvoudig is "N genoemd". Zelfs de visie van Frege bevredigt niet. Die houdt in dat de betekenis van een naam is gegeven met een enkelvoudige bepaalde beschrijving, die met de naam geassocieerd wordt. De betekenis van een naam hoeft niet altijd samen te vallen met woorden waarin een bepaalde beschrijving een definitie van de naam geeft.

Volgens Searle kan een naam alleen maar iets of iemand aanduiden op grond van de volgende beginselen:

1. Er moet een onafhankelijke representatie van het bedoelde objekt zijn in de vorm van een waarneming, herinnering, bepaalde beschrijving of anderszins.
2. Als het verband tussen naam en objekt eenmaal gelegd is, maken mensen, die de achtergrondpraktijk van namen gebruiken beheersen, van die namen gebruik zonder iets meer van dat objekt te weten.
3. Alle aanduiding of verwijzing gebeurt dankzij intentionele inhoud en het objekt wordt alleen aangeduid als het voldoet aan een of meer voorwaarden die worden uitgedrukt door of worden geassocieerd met het gebruikte middel om aan te duiden. In het uiterste geval kunnen deze voorwaarden eenvoudig achtergrondvermogens van herkenning zijn.
4. Wat als objekt en dus als mogelijk doel voor naamgeving of aanduiding geldt is altijd bepaald in relatie met een representatiesysteem.

Deze beginselen werken niet altijd op dezelfde manier. In de centrale gevallen worden eenmaal geleerde namen geassocieerd met een grote hoeveelheid intentionele inhoud in het netwerk van intentionele toestanden, zodat men niet van anderen afhankelijk is om te bepalen naar welk objekt een naam verwijst. Dan gaat het om namen van mensen, plaatsen enzovoorts, waarmee we in veelvuldig contact staan. Op de tweede plaats zijn er namen waarvan de betekenis doorgaans ontleend wordt aan andere mensen en die niet berusten op bekendheid met de objekten. De intentionele inhoud is dan toch rijk genoeg om haar te kwalificeren als kennis omtrent het objekt. Dat zijn bijvoorbeeld namen van landen, die men nooit bezocht heeft of van personen die men nooit heeft ontmoet. Op de derde plaats zijn er namen, waarbij men bijna volledig afhankelijk is van het gebruik dat anderen er eerder van gemaakt hebben om de aanduiding te verzekeren. Zelf heeft men dan te weinig intentionele inhoud om die als kennis van het objekt te kwalificeren. Maar zelfs dan legt de beperkte intentionele inhoud (dat anderen die naam voor iets of iemand gebruiken) toch bepaalde grenzen op aan het soort objekt waaraan men die naam geeft. Zo lukt het mij niet Plotinus te gebruiken voor een bepaald getal. In al deze gevallen hebben de namen een betekenis in die zin dat ze een intentionele inhoud representeren en wordt hun extensie enkel en alleen bepaald door die betekenis (vgl. S.A. 162 e.v.; P.N. 89 e.v.; Int. 132 e.v.).

In het voorafgaande ging het om de ontologische mogelijkhedenvoorwaarden en de logische eigenschappen van menselijk gedrag zoals taal. Die vormen het fundament waarop de taaldadentheorie van Searle gebaseerd is. Op grond daarvan is nu die taaltheorie als zodanig nader uit te werken. Dat gebeurt in drie stappen. Eerst wordt de kern van die taaltheorie uiteengezet. Die omvat een analyse van enkelvoudige ernstige taaldaden met een letterlijke betekenis (1.3.1.). Vervolgens wordt ingegaan op taaldaden die behalve een letterlijke ook nog een andere betekenis hebben (indirekte taaldaden, metaforen en ironische taaldaden) en wordt uiteengezet welke de logische status is van fiktionele taal volgens Searle (1.3.2.). Tenslotte gaat het om een aantal inzichten betreffende grotere taalgehelen zoals samengestelde taaldaden, gesprekken en teksten (1.3.3.).

1.3.1. Letterlijk en serieus

Centraal in deze uitwerking van een taaldadentheorie staan die taaldaden, welke in navolging van J.L. Austin illokutionaire daden worden genoemd. Daarmee worden zulke activiteiten bedoeld als vragen stellen, bevelen geven, beloftes doen, een groet brengen en een vonnis vellen. Wat zijn daarvan de gemeenschappelijke kenmerken en waarin onderscheiden ze zich van andere taaldaden? Waarin bestaat hun betekenis? Welke soorten zijn daarin te onderscheiden? Hoe wordt hun letterlijke betekenis mogelijk gemaakt door de omstandigheden, waarin ze gesteld worden? Dat zijn de vier vragen, die in het volgende aan de orde zijn.

illokutionaire daden

Onder illokutionaire daden verstaat Searle die handelingen van mensen, waarin ze klank- of schrifttekens gebruiken om hun gerichtheid op de werkelijkheid uit te drukken en wel op zo'n manier, dat anderen die gerichtheid herkennen. Dat is uiteraard geen uitputtende definitie. Het omschrijft wel enkele kenmerken, die wezenlijk zijn voor illokutionaire daden. In ieder geval wordt er in uitgedrukt, dat het representaties zijn van wat de intentionaliteit bepaalt van de mensen, die deze handelingen verrichten. Ilokutionaire daden vertegenwoordigen altijd een psychische toestand. Bevestigingen of ontkenningen drukken het geloof uit in iets, wensen of vragen vertegenwoordigen een verlangen naar iets en dankbetuigingen of gelukwensen geven vreugde weer om iets. Bovendien blijkt uit deze omschrijving, dat de bedoeling van dergelijke taaldaden is, dat ze verstaan worden door degenen tot wie ze gericht

worden. Dit verstaan houdt in, dat de lezer of hoorder herkent, welke intentionele toestand de schrijver of spreker wil uitdrukken. Op de derde plaats worden voor taaldaden klank- of schrifttekens gebruikt. Dit impliceert, dat illokutionaire daden niet vereenzelvigd kunnen worden met de tekens, die er voor gebruikt worden. Het houdt echter ook in, dat deze daden juist als taaldaden niet gesteld kunnen worden zonder die tekens.

Illokutionaire daden dienen overigens niet alleen goed onderscheiden te worden van de tekens, waarin ze gesteld worden. Men moet ze ook niet verwarren met woorden, zinnen en beweringen, want de identiteitskriteria van elk zijn verschillend. De vergelijking met parlementsverkiezingen kan dat snel verduidelijken. Een ondubbelzinnige rode stip op een bepaalde plaats van een stembiljet is wel nodig om een geldige stem te kunnen zijn. Daarmee is het aanbrengen van die stip echter nog niet hetzelfde als werkelijk stemmen. Schaduwverkiezingen bijvoorbeeld gelden niet. Zo is woorden juist schrijven, zinnen korrekt opbouwen of beweringen terecht doen in veel gevallen wel voorwaarde om werkelijk een illokutionaire daad te kunnen stellen. Ze mogen echter niet vereenzelvigd worden met elkaar. Een belangrijk punt van onderscheid ligt hierin, dat illokutionaire daden werkelijk daden zijn en wel met een bepaalde bedoeling. Dat is bij woorden, zinnen en beweringen als zodanig niet het geval. Want al bestaan woorden en zinnen niet tenzij ze opgeschreven of uitgesproken worden, toch is een woord niet hetzelfde als het schrijven van een woord en een zin is niet gelijk aan het uitspreken ervan, net zo min als een bewering identiek is aan het doen van een bewering. Woorden schrijven, zinnen bouwen en beweringen doen zijn natuurlijk wel activiteiten, maar die kunnen elk nog met zeer uiteenlopende bedoelingen gedaan worden. Vragen doet men echter precies met de bedoeling om kenbaar te maken, dat men iets wil weten. Beloven doet men om te laten verstaan, dat men de verplichting op zich neemt iets te zullen doen, dat de ander graag heeft.

Dit onderscheid heeft belangrijke implicaties. Het houdt bijvoorbeeld in, dat men uit zinskonstrukties niet zonder meer de aard van de daarin gestelde illokutionaire daden kan afleiden. In vraagzinnen hoeft niet altijd een vraag gesteld te worden. Een bewering houdt niet automatisch een oordeel of bevestiging in. In een bewering kan ook geklaagd of geprotesteerd worden. Of anders geformuleerd is een bewering datgene wat wordt bevestigd in de illokutionaire daad van de bevestiging, maar is zij de inhoud van de klacht in de illokutionaire daad van het klagen. In beide gevallen kan de bewering volkomen gelijk zijn, terwijl de illokutionaire daad verschilt. Welke illokutionaire daad het is, hangt namelijk af van de bedoeling, die de spreker of schrijver ermee heeft.

Deze bedoelingen van illokutionaire daden moet men evenwel niet verwisselen met de - al of niet bedoelde - effecten, waarvan sprake is in de zogeheten perlokutionaire daden. Daaronder worden zulke handelingen verstaan als iemand overtuigen, bang maken of inspireren. Het gaat daarbij om effecten, welke door of met taal worden bewerkt op het handelen, denken, geloven, voelen enzovoorts van de hoorder of lezer. Daarvan is bij illokutionaire daden als zodanig geen sprake. Die hebben enkel de bedoeling om verstaan

te worden, dus herkend in al wat ze zijn. Dat is heel iets anders, want met dezelfde illokutionaire daad kan men heel verschillende perlokutionaire effecten bereiken. Anderzijds kunnen verschillende illokutionaire daden precies dezelfde uitwerking hebben. Dat hangt mede af van allerlei factoren, welke met de aard van de gestelde illokutionaire daden niets te maken hoeven te hebben. Denk maar aan de ergernis, die men bij iemand kan oproepen door een goed bedoeld en precies begrepen advies, dat feitelijk niet strookt met zijn plannen.

Daaruit blijkt ook, dat perlokutionaire effecten helemaal niet bedoeld hoeven te zijn, terwijl de bedoeling om verstaan te worden juist wezenlijk is voor illokutionaire daden. Een illokutionaire daad zoals een vraag of belofte kan niet gesteld worden, wanneer ze niet bedoeld is om de ander te doen herkennen welke gerichtheid men er mee wil uitdrukken. Of er echter een perlokutionair effect mee bereikt wordt doet niet ter zake, wil er sprake zijn van beloven of vragen. Daarom moeten illokutionaire en perlokutionaire daden scherp onderscheiden worden. Anders verwacht men gemakkelijk de betekenis in de zin van herkenbare bedoeling met betekenis in de zin van opgeroepen psychische reactie. Dan loopt men het gevaar, dat men ten onrechte verklaringen voor perlokutionaire effecten gaat zoeken in de taal, waarmee ze worden opgeroepen, met name in de illokutionaire daden, die er aanleiding toe geven. Of men komt er snel toe om misverstanden te wijten aan het ontbreken van bijvoorbeeld overtuigingskracht of andersom. Dat is onjuist. Als bijvoorbeeld in de katechese godsdienstige taal niet "aanspreekt" of als het de leerlingen "weinig zegt" gaat het waarschijnlijk om het ontbreken van perlokutionaire effecten. Dat houdt echter nog niet per se in, dat leerlingen die taal niet verstaan of dat het daardoor veroorzaakt wordt. Misschien ligt dat anders, wanneer die taal "niet overkomt", al is dat een zeer onduidelijke uitdrukking. Dan kan men echter inderdaad bedoelen, dat de betekenis van de illokutionaire daden niet of gebrekkig verstaan wordt (S.A. 22-53).

betekenisregels

Daarmee zijn wij aan de vraag, waarin de betekenis van illokutionaire daden bestaat. In de gegeven omschrijving bleek al dat de bedoeling van de spreker of schrijver daarvoor van wezenlijk belang is, met name de bedoeling om verstaan te worden door de ander. Dat houdt dan tevens in, dat de betekenis van taal nooit volledig te herleiden is tot de bedoeling, zoals in het voorafgaande reeds uiteengezet werd. Betekenis is altijd ook een kwestie van regels en konventies. Want anders zou verstaan niets anders zijn dan bedoelingen raden en zou men de bedoeling om verstaan te worden slechts bij toeval kunnen bereiken. Dat blijkt echter niet het geval te zijn. Terecht zeggen we, dat taaluitingen betekenis hebben. Die betekenis bestaat dan in het geheel van gebruiksregels om er bepaalde bedoelingen op een voor anderen herkenbare manier mee tot uitdrukking te brengen.

Wel zijn deze betekenisregels van een bepaald soort en niet te verwarren met wat we meestal onder regels verstaan. Om dat te verduidelijken maakt Searle onderscheid tussen konstitutieve en regulatieve regels. Gewoonlijk

denken we bij regels vooral aan regulatieve regels. Dat zijn dan richtlijnen voor manieren van doen, bijvoorbeeld verkeers- of etiquetteregels. Kenmerkend voor zulke regels is, dat de aard van de handeling er niet door bepaald wordt. Men kan bijvoorbeeld eten volgens bepaalde etiquetteregels. Maar ook als men op een andere manier eet, blijft het eten wat men doet. Bij konstitutieve regels is dat niet zo. Die bepalen juist wel wat men doet. Zij konstitueren de handeling en maken haar precies tot wat zij is. Duidelijke voorbeelden van zulke soort regels zijn spelregels van schaken of voetballen. Zo'n spel kan men immers alleen spelen, wanneer men activiteiten verricht volgens de spelregels, die daarvoor gelden. Wie met zijn toren paardesprongen maakt, speelt geen schaak meer en wie met een hockey-stick een bal voortbeweegt is niet aan het voetballen.

Welnu, de betekenisregels van taal zijn niet van regulatieve, maar van konstitutieve aard. Men kan bijvoorbeeld geen vraag stellen, tenzij in een taaluiting, die geldt als poging om van de ander de gewenste informatie te krijgen. Betekenissen van taaldaden zijn dus te beschouwen als geheel van konstitutieve regels, waardoor een taaldaad deze is en geen andere en waardoor ze als zodanig ook te verstaan is, dat wil zeggen in haar bedoelingen te herkennen (S.A. 33-41).

Als dat zo is, rijst wel de vraag, welke regels dan welke betekenis konstitueren. Daarvoor moet men onderscheid maken tussen de drie elementen, waaruit een illokutionaire daad gewoonlijk is samengesteld. Dat is ten eerste de taaluiting, die wordt gebruikt om een bepaald object aan te duiden, waarover men iets wil zeggen. Ten tweede is dat de uitdrukking, waarmee men aan dat object iets wil toeschrijven. Op de derde plaats is dat het taal-middel, dat wordt gekozen om de illokutionaire kracht van de betreffende taaldaad aan te geven.

illokutionaire kracht

Laat ik met het laatste beginnen. Om misverstanden te voorkomen zij er nogmaals op gewezen, dat het daarbij niet gaat om de betekenis van werkwoorden, die gebruikt worden om soorten illokutionaire daden aan te duiden of om aan konkrete taaluitingen zonder meer een bepaalde illokutionaire kracht toe te schrijven. Het gaat niet om de betekenis van werkwoorden als bevestigen, vragen of beloven. Waar het wel om gaat is de betekenis van al die taaluitingen, waarvan terecht kan worden gezegd, dat het een bevestiging is en bijvoorbeeld geen ontkenning, een vraag en geen verzoek, een belofte en niets anders. Soms kan dat wel een uiting zijn, waarin het betreffende werkwoord voorkomt en zelfs een hoofdrol speelt. Dat hoeft echter niet. Als men bijvoorbeeld zegt: "Hierbij beloof ik, dat ik morgen langskom" geeft de uiting "Hierbij beloof ik ..." hoogstwaarschijnlijk aan, dat deze taaldaad de kracht van een belofte heeft. Als men daarentegen zegt: "Heeft Jan beloofd morgen langs te komen?" is er helemaal geen sprake van een belofte, maar van een vraag. De zinsnede "heeft ... beloofd ..." zegt dus niets over de aard van deze taaldaad.

De vraag is nu welke regels konstitutief zijn voor de betekenis van taaluitingen in de zin van hun illokutionaire kracht. Daar gaat het hier om. Uiteraard zijn die regels voor elke soort taaldaden verschillend. Want juist aan de specifieke regels dankt elke soort zijn eigen betekenis. Niettemin zijn er ook overeenkomsten. Om dat duidelijk te maken werk ik eerst uit welke regels gelden voor taaluitingen die gebruikt worden om een bepaalde taaldaad te stellen. Daarvoor kies ik de taaldaad van het klagen, omdat deze in het boek Job een hoofdrol speelt. Vervolgens ga ik na, in hoeverre de regels, welke voor klagen gelden, overeenkomsten vertonen met regels voor andere, hier terzake doende taaldaden.

Volgens Searle zijn de betekenisregels voor het gebruik van een taaluiting K om de illokutionaire kracht van een klacht aan te geven, de volgende (S.A. 62-64).

1. K moet alleen geuit worden in de kontekst van een zin of een langer taalgeheel, waarvan de uiting een bewering (propositie) inhoudt.

Men kan immers slechts klagen, als de klacht een objekt heeft dat wordt aangeduid en als aan dat objekt iets wordt toegeschreven. Klagen doet men altijd over iets of iemand, waarover men een klacht zegt te hebben. Wie uitsprekt: "Mijn man is toch zo ongezellig" kan daarin klagen, maar alleen dankzij de aanduiding van die man en dankzij het feit, dat aan hem wordt toegeschreven, dat hij ongezellig is.

Deze regel noemt Searle de regel van de beweringsinhoud.

2. K moet alleen geuit worden, als de spreker redenen heeft om te menen, dat de geuite bewering waar is.

Een klacht kan namelijk wel ongegrond zijn, maar niet in de ogen van degene, die klaagt. Wie zegt, dat hij hoofdpijn heeft zonder hoofdpijn te voelen, kan in die bewering hooguit een klacht voorwenden. Natuurlijk kan de hoofdpijn inbeelding zijn, maar dan is het voor degene, die zich dat inbeeldt, wel degelijk gegrond en waar.

3. K moet alleen geuit worden, als de spreker motieven heeft om te menen, dat het beweerde schadelijk of nadelig is voor zichzelf.

Men klaagt immers niet over iets, waar men voordeel in ziet of neutraal tegenover staat. Daarin onderscheidt de klacht zich ondermeer van een konstatering of een lofprijzing.

4. K moet alleen geuit worden, als het zowel voor de spreker als voor de hoorder niet duidelijk is, dat de hoorder al (voldoende) weet, wat de spreker beweert.

Hier lijkt een probleem te liggen. Want klachten worden dikwijls herhaald en vaak tegenover dezelfde hoorders. Iedereen kent de reactie op klaagrefreinen: "Ja, dat weet ik nu onderhand wel". Maar de spreker meent in zulke gevallen nu juist, dat het nog niet genoeg tot de ander is doorgedrongen, wat er volgens hem aan de hand is. Dat moet hij ook menen, wil zijn uiting werkelijk de betekenis van een klacht kunnen krijgen. Anders zou de hoorder namelijk moeten aannemen, dat de uiting

van de spreker nergens meer op slaat. Zolang hij echter de spreker serieus neemt, kan hij dat niet.

De tweede, derde en vierde regel noemt Searle de voorbereidende regels.

5. K moet alleen geuit worden, als de spreker gelooft, dat de inhoud van de bewering waar is en nadelig voor hem.

Deze regel lijkt op de tweede en derde, maar is er toch van te onderscheiden. Want het gaat hier niet om de redenen, die de spreker heeft om in de waarheid van de bewering te geloven, maar om dat geloven zelf. Dat is niet hetzelfde. Men kan immers redenen hebben om iets te geloven, maar het toch niet geloven, bijvoorbeeld uit angst om zich te vergissen. Men kan bijvoorbeeld alleen zijn en motieven hebben om dat vervelend te vinden, maar dat uiten is nog niet voldoende voor een klacht. Daarvoor is ook nodig, dat men inderdaad meent, dat men alleen is en dat men dat ook werkelijk vervelend vindt.

Daar noemt Searle de oprechtheidsregel.

6. De uiting van K geldt als een daad, die erop gericht is, dat de bewering een feitelijke stand van zaken vertegenwoordigt, welke door de spreker betreurd wordt.

Dit noemt Searle de wezenlijke regel, omdat het essentiële kenmerk van klagen is, dat de spreker wil uitdrukken, dat waar is wat hij beweert en dat dit inderdaad nadelig voor hem is. Hier gaat het alleen om de bedoeling van de spreker, terwijl het in de andere regels ging om de wijze, waarop die bedoeling gerealiseerd wordt. Die bedoeling zelf is zo essentieel, omdat iemand, die kan laten zien, dat hij helemaal niet wil klagen in wat hij zegt, daarmee inderdaad kan aantonen, dat hij niet klaagt. Iemand klaagt in feite niet, wanneer de hoorders weten, dat hij die bedoeling niet heeft.

De volgorde van deze betekenisregels is niet willekeurig. Regel 2 tot en met 5 zijn alleen van toepassing, wanneer aan regel 1 is voldaan; regel 4 geldt pas als ook aan regel 2 en 3 is voldaan; en regel 5 gaat pas op als aan alle vorige is voldaan.

Op dezelfde manier zou men ook voor andere taaldaden soortgelijke betekenisregels kunnen formuleren. Neem bijvoorbeeld een bevel. De regel van de beweringsinhoud betreft dan een toekomstige handeling van de hoorder. De voorbereidende regels houden in, dat de spreker gezag heeft over de hoorder. De oprechtheidsregel is, dat de spreker wil, dat de bevolen handeling gesteld wordt. De wezenlijke regel slaat op het feit, dat de spreker de uiting bedoelt als een poging om de hoorder de handeling te laten stellen. In het schema op de volgende pagina worden de betekenisregels van enkele andere taaldaden nader aangegeven om te laten zien, hoe deze analyse kan worden uitgebreid (S.A. 66-67).

soort taaldaad

stellen (dat)

verzoeken

vragen

regel van de beweringsinhoud

welke bewering
dan ook (p)

toekomstige
handeling A

welke bewering of
beweringsfunctie
dan ook

voorbereidende regels

1.de spreker heeft
duidelijkheid over
de (redenen voor
etc.) de waarheid
van p

1.H is in staat om
A te doen. En S
gelooft, dat H in
staat is om A
te doen

1.S kent het 'ant-
woord' niet, d.w.z.
hij weet niet of de
bewering waar is of
- in geval van een
beweringsfunctie -
kent niet de infor-
matie, die nodig is
om de bewering
naar waarheid
volledig te maken

2.het is niet dui-
voor zowel S als
H, dat H p weet
(er niet aan her-
innerd hoeft te
worden, etc.)

2.het is niet dui-
delijk voor zowel
S als H, dat H A
zou doen uit
eigen beweging

2.het is niet dui-
delijk voor zowel
S als H, dat H die
informatie zou ver-
strekken, als hij
niet gevraagd zou
worden

oprechtheidsregel

S gelooft p

S wil, dat H
A doet

S wenst bepaalde
informatie

wezenlijke regel

geldt als een
daad, die erop is
gericht, dat p een
aktuele stand van
zaken represen-
teert

geldt als een
poging om H ertoe
te krijgen A te
doen

geldt als een
poging om bepaalde
informatie van H
te krijgen

Op basis van dit schema kunnen nu enkele algemene vooronderstellingen worden geformuleerd, die voor het verstaan van de taal bijzonder belangrijk zijn. De eerste betreft de relatie tussen de oprechtheidsregel en de wezenlijke regel van taaldaden. Steeds wanneer in de oprechtheidsregel een intentionele toestand wordt bepaald, geldt de uitvoering van de taaldaad als uitdrukking van die toestand. Klagen, dat iets het geval is, geldt als uitdrukking van het geloof, dat iets het geval is. Want in de oprechtheidsregel blijkt geloof bepalend te zijn. Verzoeken, vragen, bevelen, bidden en voorschrijven daarentegen gelden als uitdrukking van een wens of verlangen (dat iets gedaan wordt). Want in de oprechtheidsregel wordt de intentionele toestand van verlangen bepaald.

Deze wetmatigheid houdt ook stand, wanneer de taaldaad niet oprecht wordt gesteld. Ook al gelooft degene, die klaagt, in feite zelf niet dat zijn klacht waar is, toch geldt zijn uiting alleen als klacht, wanneer de oprechtheidsregel bepaalt, dat hij het wel gelooft. Want alleen als hij dat voorwendt kan zijn klacht onoprecht zijn. Hij moet het dan inderdaad voorwenden, omdat er anders van een klacht helemaal geen sprake kan zijn, ook niet van een voorgewende klacht. Deze wetmatigheid kan overigens ook worden omgedraaid. Alleen als de taaldaad geldt als uitdrukking van een intentionele toestand is onoprechtheid mogelijk. Men kan bijvoorbeeld niet onoprecht groeten. Want groeten geldt niet als uitdrukking van een intentionele toestand, maar als beleefde herkenning van de hoorder door de spreker. Daarom is voor groeten geen enkele oprechtheidsregel vast te stellen en is er geen sprake van oprechtheid of niet. Wel kan men onoprecht een belofte doen. Want beloven geldt als het op zich nemen van een verplichting om iets te doen, dus als uitdrukking van een bedoeling. Daarom bepaalt de oprechtheidsregel, dat de spreker die bedoeling moet hebben en daarom zijn onoprechte beloftes wel mogelijk.

Een tweede algemene vooronderstelling betreffende taaldaden heeft betrekking op de verhouding tussen de oprechtheidsregel en de voorbereidende regel(s). Als de oprechtheidsregel bepaalt, welke intentionele toestand nodig is voor de uitvoering van de taaldaad, formuleert de voorbereidende regel minstens voor een deel, wat de spreker in de uitvoering van de taaldaad impliceert. Bij een belofte bepaalt de oprechtheidsregel bijvoorbeeld, dat de spreker iets moet doen. De voorbereidende regel betreft dan de implicatie, dat het beloofde in het belang van de hoorder is. Zo impliceert een bevestiging dat de spreker kan onderbouwen wat hij gelooft.

Nu is het verleidelijk om de volgende symmetrie te veronderstellen. De spreker impliceert wat in de voorbereidende regel geformuleerd wordt, hij drukt de intentionele toestand uit, welke de oprechtheidsregel bepaalt en zegt wat in de wezenlijke regel wordt gespecificeerd. De eerste twee parallellen gaan wel op, terwijl de derde niet klopt. Zeggen houdt immers verband met de konstaterende soort illukutionaire daden en bijvoorbeeld niet met groeten of een vonnis vellen. Gewoonlijk wordt zeggen tenminste gebruikt in de betekenis van konstateren. Wel blijkt op deze wijze dat de betekenis van de uitleg, welke gebruikt wordt om de illokutionaire kracht van de taaldaad aan

te geven, meer omvat dan wat men de pointe ervan zou kunnen noemen, zoals die in de wezenlijke regel kan worden geformuleerd. Deze betekenis omvat veelal ook de uitdrukking van een intentionele toestand, één of meer implicaties en een beweringsinhoud. Dat is in verband met het verstaan van de betekenis van taal van groot belang.

Over de beweringsinhoud dient echter meer gezegd te worden. Daarmee zijn we aan de betekenis van de andere twee elementen, waaruit de meeste illokutionaire daden zijn samengesteld, namelijk een objektaanduiding en een toeschrijving, welke samen de beweringsinhoud vormen.

objektaanduiding

In de meeste illokutionaire daden wordt niet alleen tot uitdrukking gebracht, welke illokutionaire kracht deze taaldaad heeft, maar wordt ook een object aangeduid. In een klacht wordt bijvoorbeeld uitgedrukt over wie of wat men klaagt. Vaak gebeurt dat door namen te noemen of bepaalde omschrijvingen te geven. Soms worden ook meer objecten aangeduid zoals "mijn ouders" in de bewering "mijn ouders zijn niet zo jong meer". Nu is het dikwijls moeilijk uit te maken of er inderdaad sprake is van een object-aanduiding, zoals blijkt uit de discussie tussen Russell en Strawson over enkelvoudige bepalende beschrijvingen. Doorslaggevend is in elk geval of de uitdrukkingen, welke voor object-aanduidingen gebruikt worden, inderdaad dienen om objecten of werkelijkheden te identificeren in onderscheid met andere, niet bedoelde objecten. Aanduidende uitdrukkingen beantwoorden bij wijze van spreken vragen zoals "wie?", "wat?", "welke?".

Waarin bestaat de betekenis van uitdrukkingen die gebruikt worden om objecten aan te duiden? Ook dat is een kwestie van konstitutieve regels. De vraag is daarom, welke regels konstitutief zijn voor de betekenis van taaluitingen in de zin van objektaanduiding. Volgens Searle zijn dat de volgende vier. Wanneer we R gebruiken als afkorting van een uitdrukking om één of meer objecten aan te duiden (referentie) kunnen de betekenisregels als volgt geformuleerd worden (vgl. S.A. 94-96).

1. R moet alleen geuit worden in het verband van een zin of een groter taalgeheel, waarvan de uiting kan gelden als de uitvoering van een illokutionaire daad.
Losse woorden kunnen niet de betekenis van een object-aanduiding hebben, tenzij in één-woord-zinnen, die blijken de kontekst meer betekenen. Wanneer men alleen zegt "Jan" duidt men nog niet een bepaalde persoon aan. Want welke man of jongen wordt bedoeld? Er zijn nogal wat mensen met de naam Jan. Wanneer een leraar echter op strenge toon een lastige leerling aanspreekt en hij zegt alleen "Jan", bedoelt hij kennelijk die ene jongen. Alleen houdt die uitdrukking tegelijk een terechtwijzing of waarschuwing in. Slechts in zo'n kader kan deze naam de betekenis hebben van een aanduiding.
2. R moet alleen geuit worden, als er een object bestaat (of in geval van meervoudige aanduidingen, objecten bestaan) waarvan zij een

identificerende beschrijving inhoudt. Minstens moet de spreker of schrijver R kunnen aanvullen met een identificerende omschrijving van dat object (of die objecten). In de uiting van R moet de spreker of schrijver het bedoelde object (of de bedoelde objecten) willen laten afsteken of identificeren voor de hoorder of de lezer.

Dit is een implicatie van wat Searle noemt het bestaansaxioma, het identifikatieprincipe en het inzicht, dat aanduiden een intentionele daad is. Met het eerste wordt bedoeld, dat alles wat wordt aangeduid moet bestaan, al is het maar in de fantasie. Het tweede houdt het volgende in: Steeds wanneer het waar is dat de spreker of schrijver een bepaald object (of bepaalde objecten) bedoelt aan te duiden, moet het ook waar zijn, dat hij precies kan zeggen welk object het is (of welke objecten het zijn), dat hij bedoelt. Dat een aanduiding een intentionele daad is wil zeggen, dat er iets bepaalds mee bedoeld wordt.

3. De uiting van R geldt als de identifikatie van het bedoelde object (of de bedoelde objecten) voor de hoorder of de lezer.

Dit is de wezenlijke regel voor object-aanduidingen. Want zoals het in het voetbalspel essentieel is voor een geldig doelpunt dat de bal over de doellijn van de tegenstander geschoot of gekopt wordt, zo is het in het taalspel wezenlijk voor een geldige aanduiding, dat het bedoelde object door de spreker of schrijver wordt geïdentificeerd voor de hoorder of lezer.

Ook deze betekenisregels zijn hiërarchisch geordend. Regel 2 gaat pas op, als aan regel 1 is voldaan en regel 3 geldt pas als de eerste twee regels van toepassing zijn.

Om misverstanden te voorkomen zij in dit verband nog het volgende opgemerkt. Er wordt wel eens onderscheid gemaakt tussen het zogenoemd referentieel gebruik van beschrijvende termen en het attributief gebruik er van. Een voorbeeld van het tweede zou kunnen zijn "de moordenaar van Smit", en een voorbeeld van het eerste "Jan Janssen", waarmee dan dezelfde persoon bedoeld wordt. Nu is er inderdaad een verschil tussen beide manieren van aanduiden. Want in het eerste geval duidt men de persoon aan door één relevant aspect van hem uit te drukken en in het tweede geval door zijn eigennaam uit te spreken. In beide gevallen duidt men echter dezelfde persoon aan en wel helemaal. In zoverre is de betekenis van beide uitingen volkomen gelijk. Daarom is de terminologie van dit onderscheid misleidend. Want in beide gevallen is er sprake van referentieel gebruik van aanduiding en niet van toeschrijvend gebruik. Beter zou men daarom kunnen spreken van primaire en sekundaire aanduidingen.

toeschrijvingen

Daarmee zijn wij tevens aan het derde element van veel taaldaden, namelijk aan de toeschrijvingen (predikaten). Daarmee worden al die taaluitingen bedoeld, waarin aan objecten iets wordt toegeschreven of toegekend. Deze toeschrijvingen moeten van de bovengenoemde object-aanduidingen goed

onderscheiden worden, want in toeschrijvingen wordt helemaal niets aangeduid of helemaal nergens naar verwezen. Ten onrechte wordt wel eens gedacht, dat toeschrijvingen een soort aanduiding zijn van begrippen of daar naar verwijzen. Men gaat er dan blijkbaar vanuit, dat abstracte werkelijkheden zich tot toeschrijvingen verhouden zoals konkrete werkelijkheden zich verhouden tot aanduidingen. Dat is echter een misverstand. Searle noemt het zelfs een van de hardnekkigste fouten in de westerse wijsbegeerte.

Waarom is het onjuist om een toeschrijving te beschouwen als een soort aanduiding of als analoog daaraan? Laat ik me beperken tot een voorbeeld. Wanneer iemand zegt: "Die bloem is rood", gebruikt hij de woorden "is rood" niet om de eigenschap van die bloem aan te duiden of om te verwijzen naar het begrip roodheid. Want als hij er een eigenschap mee zou aanduiden, zou hij zich niet vergissen en zou de verifikatie- of falsifikatievraag zinloos zijn. Wie iets aanduidt kan immers wel ten onrechte een bepaalde uitdrukking daarvoor gebruiken, maar kan hij zich niet vergissen in wat hij wil aanduiden. Daarom men kan bij aanduidingen wel de vraag stellen of het objekt, dat wordt aangeduid het bedoelde objekt is, maar niet of het bedoelde objekt waar is. Dat geldt ook wanneer een eigenschap wordt aangeduid. Bij toeschrijvingen ligt dat echter anders. Die roepen juist de vraag op of de toeschrijving waar is. In de uitspraak "die bloem is rood" roept de toeschrijving "is rood" de vraag op of dat klopt.

Dat betekent ook geen verwijzing naar het begrip roodheid. Want ten eerste bestaat zo'n begrip niet. Begrippen zijn immers psychische representaties van werkelijkheden en niet van eigenschappen of kenmerken. Bovendien wordt in de uitdrukking "is rood" niet een psychische representatie aangeduid, maar wordt iets aan een werkelijk objekt toegeschreven. Als de spreker een begrip zou bedoelen aan te duiden zou hij heel iets anders moeten zeggen, bijvoorbeeld "het beeld, dat ik van die bloem heb, is rood". Zelfs in dat geval duidt hij echter nog niet het begrip roodheid aan, maar het "begrip", dat hij van de bloem heeft. Ook dan heeft de uiting "is rood" geen andere betekenis dan een toeschrijving.

Waarom ontleent dan een toeschrijving haar betekenis? Ook aan een aantal konstitutieve regels, welke deels overeenstemmen met, maar deels verschillen van de betekenisregels voor objekt-aanduidingen. Wanneer we P als afkorting nemen voor uitdrukkingen, welke gebruikt worden om aan objekten iets toe te schrijven, kunnen die regels volgens Searle als volgt geformuleerd worden (vgl. S.A. 123-127).

1. P moet alleen geuit worden in het verband van een zin of een groter taalgeheel, waarvan de uiting kan gelden als de uitvoering van een illokutionaire daad.

Deze regel is gelijk aan de eerste betekenis-regel voor objekt-aanduidingen. Dat komt eenvoudigweg omdat een bewering, waarvan een toeschrijving ook deel uitmaakt, nooit gedaan kan worden, tenzij in het kader van een illokutionaire daad, zoals boven is uiteengezet.

2. P moet alleen geuit worden, als die zin of dat groter taalgemeen een geslaagde objekt-aanduiding bevat.
Toeschrijvingen zijn namelijk altijd toeschrijvingen aan iets of iemand. Wil een uiting dus de betekenis van een toeschrijving kunnen hebben, dan moet duidelijk zijn aan welk objekt iets wordt toegeschreven.
3. P moet alleen geuit worden als het aangeduide objekt tot een zodanig soort behoort dat het logisch mogelijk is voor P om waar of onwaar te zijn voor dat objekt.
De betekenis van een toeschrijving zoals "is rood" hangt namelijk niet af van de verifikatie of falsifikatie. Ook al is het niet waar, dat de bloem rood is, toch kan de toeschrijving een toeschrijvende betekenis hebben. Wel is het zo, dat de toeschrijving de vraag naar verifikatie op moet kunnen roepen. Wie zegt "dat geluid is rood" schrijft aan dat geluid niets toe, dat de betekenis van een toeschrijving kan hebben.
4. De uiting van P geldt als het oproepen van de vraag naar de waarheid of onwaarheid van P voor het aangeduide objekt (en wel op een wijze, welke bepaald wordt door de uitdrukking, die de illokutionaire kracht van de zin aangeeft).
Dit is de wezenlijke regel voor toeschrijvingen. Deze karakterisering van toeschrijvingen specificeert geen afzonderlijke daad, maar slechts iets gemeenschappelijks voor alle illokutionaire daden, die een bepaalde beweringsinhoud kunnen hebben.

Ook deze betekenisregels zijn weer hiërarchisch geordend in die zin, dat regel 4 de voorgaande veronderstelt, regel 3 de voorgaande enzovoorts.

Daarmee is de vraag, waarin de betekenis van illokutionaire daden bestaat, in het algemeen beantwoord. Hierdoor is wellicht ook duidelijk geworden, dat een bewering niet op zichzelf kan bestaan, maar altijd ingebed is in of deel uitmaakt van een illokutionaire daad. Daarom kunnen illokutionaire daden beschouwd worden als de kleinst mogelijke zelfstandige taaleenheden, die betekenis hebben. Dat verklaart, waarom in deze uitwerking van de taaldadentheorie illokutionaire daden zo centraal staan.

soorten illokutionaire daden

Nu zou het voor de identifikatie van illokutionaire daden en dus voor het juiste verstaan van konkrete taaluitingen zeer nuttig zijn, wanneer alle mogelijke illokutionaire daden ingedeeld zouden kunnen worden in een beperkt aantal soorten. Minstens een indeling in enkele hoofdtypen zou al goede diensten kunnen bewijzen. Dat blijkt echter niet zo gemakkelijk te zijn. De grote moeilijkheid daarbij is uiteraard, welk indelingsprincipe men daarvoor zou dienen te kiezen. Anders geformuleerd luidt de vraag, welk soort overeenkomsten en verschillen doet dan het meest ter zake. Er zijn immers een groot aantal vergelijkingspunten mogelijk. Men kan taaldaden vergelijken op wat er in uitgedrukt wordt, op de kracht, waarmee dat wordt gedaan, op het belang, dat ermee gemoeid is, op de beweringsinhoud enzovoorts. Searle meent evenwel, dat de volgende drie uitgangspunten de belangrijkste zijn en dat op

grond van een combinatie van deze drie besloten kan worden tot vijf hoofdsorten (Vgl E.M. 1-29).

Op de eerste plaats bestaan er overeenkomsten en verschillen tussen illokutionaire daden betreffende datgene, wat men de illokutionaire pointe kan noemen. Beschrijvingen en belijdenissen hebben bijvoorbeeld gemeen, dat ze een feitelijke stand van zaken wil representeren. Bij verzoeken of adviezen is dat niet het geval. Daarbij gaat het er om, dat de spreker de hoorder iets wil laten doen. Dit kernpunt van illokutionaire daden is niet hetzelfde als de illokutionaire kracht of de betekenis van taaldaden, maar het vormt er wel het belangrijkste element van. De illokutionaire kracht van taaldaden wordt namelijk bepaald door alle betekenisregels samen, terwijl het illokutionaire kernpunt enkel bepaald wordt door de wezenlijke betekenisregel. Dit houdt in, dat verschil in kernpunt overeenkomt met verschil in wezenlijke betekenisregel. Daarom is het ook als belangrijkste punt van onderscheid tussen soorten illokutionaire daden te beschouwen.

Een tweede verschilpunt hangt hier nauw mee samen. Het betreft de koppelrichting van de meeste illokutionaire daden. Wie bijvoorbeeld iets beschrijft probeert de taal, dat wil zeggen de inhoud van zijn bewering, te koppelen aan de werkelijkheid. Wie echter iets vraagt doet het omgekeerde. Die probeert de ander zover te krijgen, dat hij werkelijk het gevraagde doet. Die tracht dus de werkelijkheid te koppelen aan de taal, dat wil zeggen met de inhoud van zijn vraag.

Deze taal-wereld-koppeling is een onderdeel van het illokutionaire kernpunt. Illokutionaire daden met een zelfde illokutionair kernpunt proberen in dezelfde richting taal en werkelijkheid aan elkaar te koppelen. Dat betekent echter niet, dat taaldaden met eenzelfde koppelrichting ook altijd het illokutionaire kernpunt gemeen hebben. Zowel bij een belofte als bij een verzoek bijvoorbeeld wordt de werkelijkheid aan de taal gekoppeld, maar het illokutionaire kernpunt is bij beiden zeer verschillend. Bij een belofte is dat de verplichting, die de spreker aangaat om zelf iets te doen, terwijl het er bij een verzoek om gaat de hoorder iets te laten doen. Dat dit vergelijkingspunt nauw samenhangt met het vorige is dus nog geen reden om het er toe te herleiden.

Dat geldt ook voor het derde punt van vergelijking. Daarin gaat het om de intentionele toestand, welke in de illokutionaire daad wordt uitgedrukt. In een bevestiging is dat bijvoorbeeld geloof, in een verzoek verlangen en in een verontschuldiging spijt. In het voorafgaande is al uiteengezet, dat deze intentionele toestanden worden bepaald in de oprechtheidsregel van taaldaden. Daarom komt dit derde punt van vergelijking overeen met een vergelijking in oprechtheidsregels. Nu hangen wezenlijke regels en oprechtheidsregels van taaldaden nauw samen. Dat ook deze echter niet tot elkaar te herleiden zijn blijkt al hieruit, dat voor alle taaldaden wel wezenlijke regels geformuleerd kunnen worden, maar dat voor een aantal taaldaden geen oprechtheidsregels bestaan. Niettemin impliceert de relatie tussen beide regels het volgende: in verschillende illokutionaire daden met een overeenkomstig illokutionair kernpunt wordt ook een gelijksoortige intentionele toestand uitgedrukt, althans in die gevallen dat er een oprechtheidsregel van toepassing is. Voor taaldaden,

die niet gelden als uitdrukking van een intentionele toestand gaat dit uiteraard niet op. Dat is bijvoorbeeld het geval bij een oorlogsverklaring.

Juist vanwege de genoemde samenhang tussen deze drie onderscheidingspunten, ziet Searle in een combinatie van deze drie de grondslag voor een zinvolle indeling. Hij komt dan tot de volgende vijf hoofdsoorten, waarmee alle illokutionaire daden kunnen worden ingedeeld (vgl. E.M. 12-20).

1. Bevestigingen ('assertives')
Hiertoe behoren alle illokutionaire daden waarin de spreker zich er mee eens verklaart dat iets het geval is; waarin hij probeert de taal te koppelen aan de werkelijkheid; en waarin geloof wordt uitgedrukt. Voorbeelden van dit soort zijn beschrijvingen, ontkenningen, belijdenissen, maar ook klachten, oordelen en getuigenissen.
2. Richtlijnen ('directives')
Dit zijn altijd pogingen van de spreker om de hoorder iets te laten doen en dus de werkelijkheid te koppelen aan de taal. De uitgedrukte gerichtheid heeft bij dit soort steeds het karakter van een wens of verlangen. Hiertoe behoren bijvoorbeeld bevelen, verzoeken, vragen, adviezen en uitdagingen.
3. Verbintenissen ('commissives')
Hierin verplicht de spreker zichzelf iets te zullen doen en wordt dus ook geprobeerd de werkelijkheid te koppelen aan de taal. De gerichtheid of psychische toestand, die hier wordt uitgedrukt, is altijd een voornemen. Het standaardvoorbeeld van dit soort illokutionaire daden is de belofte, maar ook zweren, afspreken en garanderen vallen er onder.
4. Gemoedsuitingen ('expressives')
Karakteristiek voor dit soort is, dat de wezenlijke regel samenvalt met de oprechtheidsregel en dat het illokutionaire kernpunt precies hierin bestaat, dat enkel de wijze van gerichtheid, welke in de oprechtheidsregel wordt bepaald, tot uitdrukking wordt gebracht. Daarom ontbreekt hier ook elke poging om taal en werkelijkheid aan elkaar te koppelen. Deze illokutionaire daden hebben immers geen beweringsinhoud. Voorbeelden zijn dankbetuigingen, groeten en gelukwensen.
5. Verklaringen ('declarations')
Dit is de moeilijkste soort, omdat ze niet zo gemakkelijk te onderscheiden zijn van bevestigingen. Het gaat namelijk om gevallen, waarin de stand van zaken, welke in de bewering wordt uitgedrukt, zelf verwerkelijk wordt of bestaat dankzij de uiting van de illokutionaire kracht van de gestelde taaldaad. Het slagen van deze taaldaden is een koppeling van taal en wereld. Door de uitvoering van de taaldaad probeert men dus taal en werkelijkheid aan elkaar te koppelen door ze te laten samenvallen. Bovendien is daarbij geen sprake van een bepaalde intentionele toestand. Duidelijke voorbeelden zijn benoemingen, vonnissen, oorlogsverklaringen en openingen van een vergadering.

Er zijn een aantal taaldaden, die zowel tot dit soort verklaringen behoren als tot bevestigingen. Doorgaans is dat bijvoorbeeld het geval bij uitspraken van (scheids)rechters. De reden daarvan is eenvoudigweg deze. Er bestaan nu eenmaal instituties, waarin niet alleen de feiten tellen, maar waarin een autoriteit een beslissing moet nemen over wat de feiten zijn, nadat er een procedure van feitenonderzoek is afgewikkeld. De taaldaden, waarin deze beslissing wordt uitgedrukt, zou men bevestigende verklaringen kunnen noemen. In tegenstelling tot de andere verklaringen hebben ze met bevestigingen gemeen, dat ze ook een oprechtheidsregel hebben.

Ook zijn er werkwoorden, die meer dan één illokutionair kernpunt aangeven. Protesteren bijvoorbeeld duidt zowel op een uitdrukking van afwijzing als op een eis tot verandering. Het eerste behoort tot de bevestigingen, het tweede tot de richtlijnen. Wie protesteert stelt dus twee taaldaden tegelijk. Een ander voorbeeld is een wet uitvaardigen. Dat is zowel een verklaring - de beweringsinhoud wordt wet - als een richtlijn - de wet is in opzet richtinggevend -. Tenslotte kunnen werkwoorden in verschillende situaties soms verschillende illokutionaire kernpunten aanduiden. Dat is onder andere het geval bij waarschuwen en adviseren. Soms betekenen die woorden "zeggen, dat iets het geval is (wat al dan niet in het belang van de hoorder is)", maar soms betekenen ze ook "zeggen, dat je iets moet doen (omdat het al of niet in het belang van de hoorder is)". Ze kunnen wel beide tegelijk betekenen, maar dat hoeft niet.

Deze en andere verschijnselen zijn wel eens als argument gehanteerd om de boven beschreven indeling te kritiseren. De onderscheidingen zouden niet voldoende wederzijds uitsluitend zijn en dus niet diskriminerend. Dat is echter geen steekhoudend argument. Want het gegeven, dat eenzelfde taaldaad tot twee soorten tegelijk kan behoren, of beter, dat men twee soorten taaldaden tegelijk kan stellen, houdt niet noodzakelijk in, dat de twee soorten onhelder zijn of niet scherp onderscheiden. Integendeel. Juist omdat het onderscheid zo duidelijk is, kan men vaststellen, dat er dubbelsoortige taaldaden bestaan. Men kan het onderscheid tussen heterosexuele en homoseksuele geaardheid toch ook niet kritiseren vanuit het gegeven, dat er mensen bestaan met een bisexuele geaardheid. Kritiek op deze indeling zou alleen terecht zijn, wanneer de onderscheiding zelf dubbelzinnig of vaag zou zijn. Dat is echter niet aangetoond.

achtergrond en vervullingsvoorwaarden

Wel is er nog een ander probleem als het gaat om de letterlijke betekenis van verschillende soorten taaldaden en om de identifikatie daarvan. Dat is het gegeven, dat dezelfde taaluiting in verschillende contexten of vanuit verschillende achtergronden toch heel verschillend kan worden geïnterpreteerd. Vaak wordt deze moeilijkheid opgelost door een onderscheid tussen de letterlijke en niet-letterlijke betekenis. Dan gaat men er van uit, dat deze letterlijke betekenis de basis is voor andere betekenissen, bijvoorbeeld de overdrachtelijke, de ironische enzovoorts. Op zich is dit laatste terecht, zoals in de volgende paragraaf wordt uitgewerkt. Het onderscheid letterlijk-niet letterlijk biedt

echter geen afdoende oplossing voor het probleem, dat dezelfde taaluiting verschillende interpretaties kan hebben.

Een oplossing is ook niet mogelijk zolang men er van uitgaat, dat de letterlijke betekenis van een taaluiting gelijk is aan de betekenis, die deze uiting heeft onafhankelijk van welke kontekst dan ook. Zo'n betekenis bestaat namelijk niet. Taaluitingen hebben geen enkele betekenis buiten de kontekst, waarin ze worden uitgevoerd. Uitgaan van een soort nul-kontekst is dus irreal, ook in verband met de letterlijke betekenis van taaldaden.

De oplossing voor dit probleem moet niet gezocht worden vanuit het onderscheid tussen de letterlijke en de niet-letterlijke betekenis, maar vanuit het verschil in vervullingsvoorwaarden van taaldaden. Stel dat een leraar zegt: "Pak je boeken". Iedereen die dat hoort, verstaat als opdracht of verzoek met een bepaalde inhoud. Daarin bestaat de betekenis van die taaluiting. Deze betekenis bepaalt de vervullingsvoorwaarden, dus datgene, wat er feitelijk moet gebeuren, wil dit verzoek ingewilligd worden of wil deze opdracht worden vervuld: de leerlingen doen inderdaad hun tas open, nemen daar hun boeken uit en leggen die voor zich op de bank. Die vervullingsvoorwaarden zijn in de kontekst van een godsdienstles echter voor een deel anders dan in een wiskundeles. Als leerlingen in de godsdienstles de opdracht uitvoeren door hun wiskundeboeken te pakken wordt door hen niet voldaan aan de vervullingsvoorwaarden van de opdracht in die kontekst. Tegen de achtergrond van de vanzelfsprekendheden en praktijken in de kontekst van een godsdienstles bepaalt de betekenis van deze opdracht immers andere vervullingsvoorwaarden dan tegen de achtergrond in de kontekst van een wiskundeles.

De oplossing van het interpretatieprobleem is dus deze: de betekenis van een taaldaad bepaalt tegen een bepaalde achtergrond in een bepaalde kontekst bepaalde vervullingskondities. Als met de kontekst de achtergrond verandert veranderen daarmee de vervullingskondities, welke door de betekenis van de taaldaad bepaald worden. Dat moet niet verkeerd worden opgevat. Het is niet zo, dat de achtergrond rechtstreeks de vervullingskondities bepaalt. De vervullingskondities worden bepaald door de betekenis van de taaldaad, met name door de betekenis van de beweringsinhoud. Die representeert immers de vervullingskondities. Hij kan dat echter alleen tegen de achtergrond in een bepaalde kontekst. De achtergrond is dus geen bepalende faktor, maar een noodzakelijke preconditie en in die zin een oorzaak van betekenis, inclusief van de beweringsinhoud of representatie van de vervullingskondities.

Vervullingskondities moeten daarom in dit verband niet verward worden met betekenisvoorwaarden of betekenisregels. Als aan betekenisregels voldaan wordt is de taaluiting verstaanbaar en interpreteerbaar. Als aan vervullingskondities voldaan wordt is een stelling waar of wordt een opdracht uitgevoerd. Betekenisregels zijn voorwaarden voor het slagen van de betekenisbedoeling van een taaldaad. Vervullingskondities zijn echter voorwaarden voor het "slagen" van de beweringsinhoud van een taaldaad, dus voor de waarheid of realisering van het bedoelde. Welke vervullingskondities in een bepaalde kontekst bedoeld zijn bepaalt de betekenis tegen de relevante achtergrond van die kontekst (vgl. E.M. 117-136).

1.3.2. Spelen met taal

Tot nu toe ging het om taaldaden, voorzover die geen andere dan een zogenaamde letterlijke betekenis hebben. Vaak worden ze ook en vooral met andere bedoelingen gesteld en hebben ze feitelijk een andere betekenis. Wie zegt "Kun je het zout even doorgeven" stelt letterlijk een vraag, maar bedoelt een verzoek te doen. Die taaldaad heeft in bepaalde omstandigheden ook de betekenis van een verzoek. Op een andere wijze wordt ook in metaforen en ironie met taal gespeeld. Bovendien bestaat er fiktionele taal. Hoe zijn deze taalverschijnselen verklaarbaar in het kader van de taaldadentheorie?

indirekte taaldaden

Laten we beginnen met de zogenoemde "indirekte taaldaden", waarvan de uitspraak boven een duidelijk voorbeeld is. In het algemeen worden daaronder die taalverschijnselen verstaan, waarbij de spreker een zin uit, bedoelt wat hij zegt, maar kennelijk nog iets meer bedoelt. Hoe kan dat en hoe kan degene, die zo'n zin hoort of leest ook iets anders verstaan dan hij letterlijk hoort of leest? Volgens Searle berust dit op de volgende beginselen (vgl. E.M. 30-57).

Ten eerste moet de hoorder of lezer een aanwijzing hebben om te herkennen, dat de uiting een indirecte taaldaad kan zijn en dat zij dus niet alleen een letterlijke betekenis heeft. Die aanwijzing kan liggen in de verhouding tussen de kontekst en de letterlijke betekenis van de betreffende taaldaad. In de kontekst van een maaltijd bijvoorbeeld doet een vraag naar de mogelijkheden van de hoorder om zout door te geven niet ter zake. Bovendien weet degene, die de vraag stelt, heel goed, dat de hoorder die mogelijkheid heeft. De hoorder weet zelfs, dat de spreker dat ook wel weet. Niettemin mag de hoorder aannemen, dat de spreker die vraag niet voor niets stelt en dat deze uiting dus een bedoeling zal hebben. Elke konversatie berust immers op het beginsel van samenwerking. Daardoor wordt de hoorder er toe gebracht naar een andere dan de letterlijke betekenis te zoeken.

Op de tweede plaats moet de hoorder of lezer ook kunnen achterhalen welke die andere betekenis kan zijn. Welnu, dat kan hij op grond van zijn kennis van de bovenomschreven betekenisregels van taaldaden. Hij weet - om bij dit voorbeeld te blijven - dat de mogelijkheid om iets te doen voldoet aan een voorbereidende regel van een verzoek. Daarom kan hij uit een vraag, waarop een positief antwoord inhoudt, dat aan de voorbereidende regel van een verzoek voldaan wordt, afleiden, dat de vraag waarschijnlijk als verzoek bedoeld is. Bovendien weet de hoorder of lezer dat de maaltijd dikwijls een situatie is, waarbij zout gebruikt wordt en doorgegeven. Als er dus geen andere aannemelijke bedoeling achter de vraag gevonden kan worden, kan de hoorder aannemen dat het een verzoek is. Door dit samenspel van betekenisregels, achtergrondinformatie en afleidingen krijgt een taaldaad deze andere betekenis.

Met het oog op de identifikatie van de juiste betekenis zij er op gewezen, dat elke taaldaad indirect gesteld kan worden door de bevestiging, dat

voldaan is aan de oprechtheidsregel van de bedoelde taaldaad. Zo is de bevestiging "ik zou zo graag willen weten, wie gewonnen heeft" een indirecte vraag en de uitspraak "ik ben blij dat je gewonnen hebt" meestal een indirecte gelukwens. Meer in het algemeen worden vaak taaldaden betreffende de eerste drie betekenisregels van andere taaldaden gebruikt om die andere taaldaden indirect te stellen. Bovendien kan men doorgaans een indirecte taaldaad uitvoeren door te bevestigen dan wel te vragen of er goede redenen zijn voor datgene wat beweerd wordt, behalve wanneer de reden enkel is dat de hoorder dit wil. Een indirecte verbintenis kan men dan alleen aangaan door te bevestigen dat men dat als spreker wil. "Ja, ik wil" bijvoorbeeld.

De redenen om taaldaden indirect te stellen kunnen van allerlei aard zijn. Dikwijls speelt echter beleefdheid of eerbied ten opzichte van de hoorder een rol. Het is in onze cultuur beleefder om te vragen "kunt U het zout even doorgeven" dan rechtstreeks te verzoeken "geef het zout even door". Ook andere cultuurbepaalde gewoontes of regulatieve regels kunnen een motief zijn voor indirecte taaldaden, zoals blijkt uit de formule voor de huwelijks-sluiting.

metaforen

Een ander taalverschijnsel dat wel enige overeenkomst vertoont met indirecte taaldaden, maar er toch ook van verschilt, is de metafoor of de overdrachtelijke taaldaad. Nemen we als voorbeeld "Jan is een blok ijs". Iedereen, die dat hoort of leest, weet dat er niet mee bedoeld wordt dat Jan is ingevroren. Kennelijk heeft het een andere betekenis. In dergelijke gevallen betreft die andere betekenis niet de illokutionaire kracht van de uitspraak, maar de beweringsinhoud van de taaldaad. Die is anders dan wat er letterlijk beweerd wordt. De beginselen, waarop dat berust zijn dan ook van andere aard dan bij indirecte taaldaden (vgl. E.M. 76-116).

In het verleden is er dikwijls van uitgegaan dat de betekenis van metaforen berust op een gelijkenis tussen twee objecten. Aanhangers van deze theorie menen, dat de betekenis van een overdrachtelijke uitspraak altijd in de bevestiging van een gelijkenis uitgedrukt kan worden. Een overdrachtelijke uitspraak "Jan is een blok ijs" zou dan bijvoorbeeld betekenen "Jan lijkt op een blok ijs". Dat klopt echter niet helemaal. Wel is het zo, dat vergelijking en gelijkenis dikwijls een belangrijke rol spelen in het gebruik en het verstaan van een metafoor. Dat houdt echter niet in, dat een metaforische bevestiging een bevestiging van gelijkenis is. Er worden immers dikwijls metaforische bevestigingen gedaan met behulp van toeschrijvingen waaraan geen objecten beantwoorden waaraan kan worden toegeschreven, wat er in de metaforische uitdrukking aan wordt toegekend. In ons voorbeeld betekent de uitspraak "Jan is een blok ijs", dat Jan geen of weinig emoties heeft of laat blijken. Welnu, aan een blok ijs kan men moeilijk de eigenschap emotionaliteit toeschrijven. Het object of een eigenschap van dat object heeft dus feitelijk geen enkele gelijkenis met Jan of met een eigenschap van Jan.

De grondfout, welke in deze metafoor-theorie gemaakt wordt, is namelijk dat men daarin geen onderscheid maakt tussen het vaststellen van een

gelijkenis als deel van de betekenis en het maken van een gelijkenis als gebruiks- en interpretatiebeginsel van metaforen. Uit het voorbeeld blijkt, dat het eerste niet het geval kan zijn, maar het tweede wel. Deze voorbeeld-metafoor is immers alleen te gebruiken en te interpreteren als men er van uitgaat, dat kou en ijs in verband worden gebracht met veel gevoel. De betekenisbeginselen van metaforen berusten dus wel op vergelijking, maar niet op de feitelijke gelijkenis van twee objecten. Daarmee is echter nog niet duidelijk, hoe men van de letterlijke betekenis van de metafoor-uitdrukking kan komen tot de overdrachtelijke betekenis.

Daarvoor biedt een andere metafoor-theorie een aanknopingspunt. Deze wordt wel de semantische interactie-theorie genoemd. Die gaat er van uit, dat metaforen berusten op een wisselwerking tussen de betekenis van een overdrachtelijk gebruikte uitdrukking en de betekenis van de uitdrukkingen, welke de kontekst vormen van die overdrachtelijke uitdrukking. In ons voorbeeld zou er een betekenis-komponent van "een blok ijs" overgaan naar Jan. Dat is tot op zekere hoogte waar. Een van de eigenschappen, die aan ijs kunnen worden toegeschreven, is immers dat het koud is. Die "betekeniskomponent" wordt in deze metafoor op Jan overgedragen. Deze "betekeniskomponent" is evenwel alleen een bepaalde bedoeling, welke een spreker met deze taaluitdrukking kan hebben, namelijk een toeschrijving. Waarom heeft "een blok ijs" hier niet de betekenis van hard of glad? Dat zijn toch ook typische eigenschappen van ijs en die zou de spreker toch evengoed kunnen bedoelen. Waarom dat niet zo is, wordt door de semantische interactietheorie niet verklaard. Dat komt in de grond door de vereenzelving van de bedoeling van de spreker met de betekenis van een taaluitdrukking. Dat dit onjuist is, is in verband met de betekenis van taaldaden al voldoende uitgewerkt.

Een ander uitgangspunt van deze theorie is wel juist. De betekenis van metaforen berust niet op feitelijke gelijkenissen tussen de objecten, welke er in aangeduid lijken te worden, maar op relaties, welke gelegd worden op het vlak van betekenistoekenningen. Daardoor kan men van de letterlijke betekenis van de metafoor-uitdrukking komen tot de overdrachtelijke betekenis. De vraag blijft echter op grond waarvan men dan tot precies deze en geen andere kan komen en hoe de betekenis, welke de spreker bedoelt als zodanig door de hoorder verstaan kan worden.

Als metaforen inderdaad op vergelijkingen berusten, zoals boven werd gesteld, moet de hoorder uiteraard naar een vergelijkingspunt zoeken. Hij moet nagaan, hoe het object, dat in de betreffende taaldaad wordt aangeduid (b.v. Jan), vergeleken kan worden met wat er letterlijk aan wordt toegeschreven (b.v. blok ijs). Daarbij moet hij letten op duidelijke, welbekende en onderscheidende kenmerken van wat er aan het object wordt toegeschreven. Vervolgens moet hij bezien, welke van de mogelijke waarden van de toeschrijving (een blok ijs) geschikt zijn voor of mogelijke eigenschappen zijn van het aangeduide object (Jan). Het moeilijkste punt in deze strategie is natuurlijk om inderdaad het juiste, dat wil zeggen het door de spreker of schrijver bedoelde vergelijkingspunt te kiezen. Dat kan geen kwestie zijn van willekeur of toeval, maar moet berusten op beginselen. Want als een metafoor werkt is

dat slechts mogelijk, wanneer de spreker de keuze voor precies deze metafoor-uitdrukking kan baseren op dezelfde beginselen als waarop de hoorder zijn keuze voor juist deze interpretatie kan funderen. Er moeten dus keuzeprincipen bestaan, welke gelijk zijn zowel voor het juiste gebruik als voor het juiste verstaan van metafoor-uitdrukkingen. Welke dat zijn is niet zo gemakkelijk vast te stellen. Niettemin lijken de volgende acht beginselen van bijzonder belang (vgl. E.M. 103-112).

1. Objekten, die P zijn, zijn per definitie R.
Reuzen zijn bijvoorbeeld per defenitie groot. "Jan is een reus" betekent daarom "Jan is groot".
2. Objekten, die P zijn, zijn doorgaans R.
Varkens zijn bijvoorbeeld meestal vuil en vraatzuchtig. Daarom betekent "Jan is een varken", dat Jan vuil is en vraatzuchtig.
3. Van objekten, die P zijn, wordt dikwijls gezegd of aangenomen, dat ze R zijn, zelfs al weten de spreker en de hoorder, dat dit niet waar is.
Zo worden apen vaak beschouwd als ondeugend en lastig, ook al zijn het in feite dikwijls heel lieve beesten. Daarom betekent "Jan is een aap" toch, dat hij ondeugend en lastig is.
4. Objekten, die P zijn, worden op grond van natuurlijke of kulturele bepaaldheden, verbonden met R-eigenschappen, ook al zijn ze niet R of lijken ze zelfs niet op R.
IJs wordt bijvoorbeeld verbonden met het ontbreken van emoties of van gevoelsuiting, misschien op grond van associaties tussen temperatuurgraden en gevoelsniveau's. Om die reden betekent "Jan is een blok ijs", dat hij geen of weinig emoties toont.
5. De voorwaarde om P te zijn lijkt op de voorwaarde om R te zijn.
Om miljonair te zijn moet men bijvoorbeeld veel geld verworven hebben. Daarom kan in een gesprek over een financiële meevaller de uitspraak "Jan is miljonair geworden" betekenen, dat Jan veel geld heeft gekregen.
6. P en R kunnen een gelijke of gelijkende betekenis hebben, maar een van beiden - gewoonlijk P - is beperkt in zijn toepassing en kan letterlijk niet op S worden toegepast.
Zo lijkt de betekenis van "geschift" op "onsamenhangend" en "in de war", maar "geschift" wordt letterlijk bijna alleen van melk of melkachtige vloeistoffen gezegd. Overdrachtelijk kan men het echter ook van mensen zeggen en dan betekent "Jan is geschift" bijvoorbeeld, dat hij verward of niet goed wijs is.
7. Dit is eigenlijk geen afzonderlijk principe, maar een toepassing van de vorige zes op relationele metaforen en op metaforen met een andere syntaktische vorm. Voorbeelden zijn metaforen, waarin werkwoorden en bijvoeglijke naamwoorden overdrachtelijk gebruikt worden. De vorige beginselen moeten dan niet in termen van eigenschappen, maar van relaties worden geformuleerd.
Neem bijvoorbeeld "Jan verslindt boeken". Hierin wordt zijn relatie tot boeken uitgedrukt in een relatie, die verbonden wordt met "snel en veel

achter elkaar lezen". Dat is dus een toepassing van het vierde principe.

8. Als toepassing en verbijzondering van het vorige beginsel kunnen taalverschijnselen worden beschouwd als synecdoche (deel-geheel-relatie), metonymie (maker-maaksel-relatie) en op andere relaties berustende uitingen.

Een voorbeeld van het eerste is "Jan speelt op het groene laken" en een voorbeeld van het tweede "Jan leest veel Shakespeare". Sommigen beschouwen deze verschijnselen als scherp te onderscheiden van metaforen. Maar dit is in de grond slechts een terminologische kwestie. In elk geval werken ze op grond van soortgelijke beginselen.

Het voorafgaande beperkt zich tot metaforen met één duidelijke bedoeling en wel een bedoeling, die duidelijk afwijkt van de letterlijke betekenis van de gebruikte uitdrukking. Deze zou men eenvoudige metaforen kunnen noemen. Er bestaan echter ook andere gevallen. Soms is de bedoeling niet eenduidig, maar heeft de uitdrukking meerdere bedoelingen tegelijkertijd en dus ook meerdere interpretatie-inhouden of overdrachtelijke betekenissen. Dat zijn de zogenoemde open metaforen. Een voorbeeld daarvan is de uitspraak: "Jan is de ongekroonde koning van het voetballen". Dat betekent niet alleen dat Jan iedereen in het voetballen de baas is, maar ook dat hij in voetbalkringen het hoogst gewaardeerde wordt, dat naar hem geluisterd wordt als het om voetballen gaat enzovoorts. Uit dit voorbeeld moge evenwel blijken, dat bij de open metafoor in de grond precies dezelfde principen werken als in de enkelvoudige metafoor.

Een ander geval is de zogenoemde dode metafoor. Dat is een uitdrukking, die oorspronkelijk een andere betekenis had, maar deze heeft verloren. Oorspronkelijk verschilde de letterlijke betekenis van de overdrachtelijke. Door veelvuldig gebruikt heeft de uitdrukking echter een nieuwe letterlijke betekenis gekregen, welke dezelfde is als de oorspronkelijke overdrachtelijke. Het metafoorkarakter van de uitdrukking wordt dus niet meer als zodanig herkend. Neem bijvoorbeeld de uitdrukking: "Jan is een mispunt". Waarschijnlijk weten weinig Nederlanders, dat deze uitdrukking van het biljart-spel afkomstig is. Al zouden ze het weten, toch realiseren ze zich dat niet wanneer ze het zeggen of horen. Iedereen vat de uitdrukking op als "Jan is een beroerling", want in die betekenis wordt de term gewoonlijk gebruikt. Het woord mispunt heeft gewoon een nieuwe letterlijke betekenis gekregen.

Dat dit verschijnsel zich vaak voordoet heeft onder andere de volgende redenen. Daarbij gaat het om de expressieve kracht van metaforen. Vaak gebruiken mensen metaforen, omdat er geen andere letterlijke uitdrukkingen bestaan waarmee ze even goed kunnen uitdrukken wat ze bedoelen. Natuurlijk zijn er in beginsel altijd wel uitdrukkingen te vinden, die nauwkeurig de bedoelde betekenis ook letterlijk kunnen verwoorden, voorzover het althans gaat om de waarheidsvoorwaarden van het bedoelde. Meestal echter is dat niet het punt. Wie zegt: "Jan is een blok ijs" bedoelt niet alleen uit te drukken, dat het waar is, dat Jan nauwelijks of geen emoties uit. Men bedoelt dat ook met een bepaalde expressieve kracht te zeggen. Dat laatste kan alleen via

de metafoor, want zonder gebruik van de overdrachtelijke uitdrukking kan men niet of niet zo goed de bedoeling weergeven, waarvan men wil dat die bij de hoorder opkomt als hij die uitdrukking hoort.

ironie

Iets soortgelijks is het geval bij ironie, al ligt er ook een belangrijk verschil (vgl. E.M. 112-116). Stel dat iemand net een dure vaas gebroken heeft en ik zeg: "Dat heb je prachtig gedaan". Het is duidelijk, dat ook hier de bedoeling van de spreker niet samenvalt met de letterlijke betekenis van die uitspraak. Bij ironie is de bedoeling blijkbaar zelfs tegengesteld aan de letterlijke betekenis. Hoe kan dat en op grond waarvan kan de lezer of hoorder dat juist interpreteren?

Naast de algemene betekenisregels van letterlijke taaldaden berust dat alleen op beginselen van konversatie, met name het beginsel dat iemand alleen iets zegt, als hij bedoelt iets aan de ander tot uitdrukking te brengen. Omdat de uitspraak, indien ze letterlijk wordt opgevat, kennelijk volstrekt niet past in de betreffende situatie, maar omdat men toch mag aannemen dat ze wel een bedoeling heeft, is de meest voor de hand liggende interpretatie, dat het tegenovergestelde daarmee bedoeld wordt.

Dat is geen kwestie van konventie, zoals soms beweerd wordt want dan zou ironie altijd onmiddellijk herkend kunnen worden. Dat blijkt echter niet het geval te zijn. Weliswaar bestaan er talrijke aanwijzingen voor de ironische bedoeling van uitingen, zoals bepaalde intonaties, gelaatsuitdrukkingen enzovoorts. Toch zijn er geen afzonderlijke gebruiks- en interpretatiesleutels, die ondubbelzinnig het ironische karakter van uitingen duidelijk maken. Dat is ook niet nodig, want dit soort taalgebruik berust niet op dergelijke aanwijzingen binnen de taal zelf of daarbuiten. Het is juist andersom. Dat een bepaalde intonatie, gelaatsuitdrukking of zinswending een aanwijzing is voor ironisch gebruik van de taal ligt aan het feit, dat de spreker een bepaalde bedoeling kan uitdrukken met een taaldaad, waarvan de letterlijke betekenis precies het tegendeel inhoudt.

Ook zonder die aanwijzingen blijft de ironie echter ironie. Dat het ironische karakter van een uitspraak vaak niet of niet onmiddellijk gezien wordt, doet daar niets aan af. Dat ligt namelijk niet aan het ontbreken van dergelijke aanwijzingen of het niet volgen van konventies. Dat komt omdat soms moeilijk uit te maken is, in hoeverre de uitspraak in deze situatie haar letterlijke betekenis kan hebben. Om een ironische bedoeling te herkennen, moet men dus naar de letterlijke betekenis zoeken. Als die niet blijkt te passen in de kontekst, mag men aannemen, dat het tegenovergestelde bedoeld is.

In het volgende overzicht wordt samengevat waarin het belangrijkste verschil bestaat tussen een uitspraak met alleen een letterlijke betekenis, een indirekte taaldaad, een metafoor en een ironische uiting (vgl. E.M. 115).

Letterlijke uiting:	De betekenis van de zin en de bedoeling van de uitdrukking vallen samen
Indirekte taaldaad:	De bedoeling van de uitdrukking sluit de betekenis van de zin in, maar omvat meer
Metaforische uiting:	De bedoeling van de uitdrukking wordt bereikt via de letterlijke betekenis van de zin
Ironische uiting:	De bedoeling van de uitdrukking wordt bereikt door via de letterlijke betekenis van de zin terug te gaan naar het tegendeel van de betekenis van de zin

fiktionele taal

Een taalverschijnsel van geheel andere aard is fiktionele taal (vgl. E.M. 58-75). Daaronder vallen alle taaluitingen, waarin men woorden en zinnen gebruikt om te doen alsof men serieuze taaldaden stelt met hun letterlijke of niet-letterlijke betekenis terwijl dat in werkelijkheid niet het geval is. Fiktionele taal valt dus niet samen met literatuur, want in literatuur worden vaak zowel fiktionele als ernstige uitspraken gedaan. Met ernstig wordt dan niet bedoeld weinig speels of droefgeestig of zwaar-op-de-hand. Het betekent hier: gebonden aan de logische regels van taal. Als een dichter bijvoorbeeld zegt dat het buiten regent, is hij niet in ernst gebonden aan de overtuiging dat het inderdaad regent op het moment dat hij dat schrijft. In die zin is fictie niet ernstig. Men doet alsof. Dat is ook niet hetzelfde als overdrachtelijke of figuurlijke taal, want metaforen kunnen zowel in ernstige als in fiktionele taal voorkomen. Het verschil tussen ernstige en fiktionele taal ligt alleen in de bedoeling van de auteur. In fiktionele taal bedoelt de auteur geen illokutionaire daden te stellen, maar bedoelt hij te doen alsof hij die stelt.

Dat is mogelijk dankzij konventies, waardoor de betekenisregels van ernstige taal worden opgeheven. Die konventies zijn niet van talige aard. Het zijn geen betekenisregels of geen onderdeel van de taalkompetentie van de spreker. Daarom veranderen ze ook niet de gewone betekenisregels en de ernstige betekenis van woorden en zinnen. Ze stellen de spreker echter in staat om woorden met hun letterlijke betekenis te gebruiken zonder de verplichtingen, die normaliter door deze betekenissen vereist worden.

De auteur moet deze konventies echter wel oproepen. Anders is voor de lezer niet te herkennen dat hij zijn taal als fictie bedoelt. Dat kan op verschillende manieren. Het meest gebruikelijke mechanisme is evenwel, dat men via de uitvoering van handelingen van lagere orde, die konstituerend zijn voor handelingen van hogere orde, doet alsof men die handelingen van hogere orde uitvoert. Een bekend voorbeeld is treintje spelen door kinderen. Ze doen de bewegingen van de machinist, passagiers en kondukteur na en doen daarmee

alsof ze in een trein rijden. Volgens datzelfde beginsel werkt fiktionele taal. De auteur doet alsof hij illokutionaire daden stelt door feitelijk slechts zinnen te uiten of te schrijven. Twee voorbeelden kunnen dat verduidelijken. In ik-verhalen doet de auteur niet alleen alsof hij bevestigingen uitvoert, maar doet hij tevens alsof hij de hoofdpersoon is. Dan doet hij dus alsof hij iemand anders is die bevestigingen uitvoert. In toneelstukken is het echter niet de auteur die doet alsof, maar zijn het de spelers, die het stuk uitvoeren. De tekst bestaat uit een aantal pseudo-bevestigingen, maar voor het grootste deel bestaat die tekst uit een reeks ernstige richtlijnen aan de spelers aangaande de wijze waarop ze moeten doen alsof zij bevestigingen en andere handelingen uitvoeren. Een fiktioneel ik-verhaal is dus een voorgewende representatie van een stand van zaken, maar een toneelstuk is althans in de uitvoering geen voorgewende representatie van een stand van zaken, maar die stand van zaken zelf. In die zin doet de auteur van een toneelstuk in het algemeen niet alsof hij bevestigingen uitvoert, maar geeft hij richtlijnen om een fictie tot stand te brengen, welke de acteurs dan volgen. De illokutionaire kracht van een toneeltekst lijkt dus veel meer op die van een kookrecept: een geheel van instructies voor hoe men iets moet doen, namelijk hoe het spel gespeeld moet worden. Het element van doen alsof komt er in op het niveau van de uitvoering: de acteurs doen alsof ze de figuren zijn die bepaalde handelingen verrichten en bepaalde gevoelens hebben.

Voor een juiste interpretatie van fiktionele taal is het verder van belang een scherp onderscheid te maken tussen fiktionele taal en ernstige verslagen van fiktionele taal. Dat onderscheid is niet te verwarren met het onderscheid tussen fiktionele en ernstige taal. Dat is niet alleen van belang omdat fiktionele taal als zodanig niet waar of onwaar kan zijn, terwijl ernstige taaldaden over fictieve personen en plaatsen wel waarheidswaarde kunnen hebben. Het is ook van belang, omdat auteurs van fiktionele personen of toestanden niet werkelijk naar die personen verwijzen, maar doen alsof ze die aanduiden. Bovendien zijn gewoonlijk niet alle aanduidingen in een fiktionele tekst voorgewende aanduidingen of aanduidingen van fiktionele aard. Soms wordt werkelijk verwezen naar werkelijk bestaande personen, plaatsen en toestanden. De toets voor wat fiktioneel is en wat niet, bestaat in datgene wat geldt als een fout. Als er nooit een werkelijke Sherlock Holmes heeft bestaan, geldt een verwijzing naar die persoon als een fout, wanneer men er althans naar verwijst als iemand die wel bestaan heeft.

Rest nog de vraag hoe en waarom mensen een fiktionele wereld scheppen met taal. Door te doen alsof men verwijst naar mensen en alsof men gebeurtenissen over die mensen vertelt, schept de auteur fiktionele karakters en gebeurtenissen. In realistische of naturalistische fictie verwijst de auteur naar werkelijke plaatsen en gebeurtenissen en vermengt deze verwijzingen met fiktionele verwijzingen. Zo maakt hij het mogelijk het fiktionele verhaal te behandelen als een uitbreiding van onze bestaande kennis. Soms voegt de auteur van een fiktioneel verhaal uitingen in het verhaal, die niet fiktioneel zijn en geen deel uitmaken van het verhaal. Zo begint Tolstoi de Anna Karenina met de zin: "Gelukkige families zijn allemaal op dezelfde manier

gelukkig, ongelukkige families ongelukkig op hun verschillende manieren". Dat is geen fiktionele maar een ernstige taaldaad. Het is wel een onderdeel van een roman, maar niet van het fiktionele verhaal.

Daarom moet men onderscheid maken tussen een fiktioneel werk en fiktionele teksten. Een fiktioneel werk hoeft niet volledig te bestaan uit fiktionele teksten. Meestal is dat ook niet zo. Onder andere uit het feit dat door fiktionele teksten ernstige taaldaden kunnen worden overgedragen is af te leiden welke cruciale rol dergelijke voorstellingsprodukten kunnen spelen in het sociale leven van mensen, vanwege de belangrijke, vaak onderschatte rol van voorstelling en fantasie.

1.3.3 Gesprekken en teksten

Het voorafgaande beperkte zich grotendeels tot afzonderlijke taaldaden als verschijnselen die op zichzelf staan. In het konkrete taalverkeer maken ze echter meestal deel uit van grotere taalgehelen zoals gesprekken en teksten. Die houden meer in dan een losse verzameling van elementaire taaldaden. Waar bestaat dat meer in?

samengestelde taaldaden

Op de eerste plaats bestaan er behalve elementaire taaldaden ook meer komplekse illokutionaire daden. Daarbij gaat het niet primair om samengestelde zinnen en niet om komplekse vormstructuren van syntaktische en grammatikale aard. Het gaat hier om de kompleksiteit van betekenis in sommige taaldaden.

Om de betekenis van dergelijke problematische taaluitingen te kunnen bepalen menen sommigen in navolging van Chomsky een beroep te moeten doen op zoiets als universele dieptestrukturen. Dat is echter onnodig en onjuist (vgl. E.M. 163-172). Ross bijvoorbeeld meent ten onrechte, dat de betekenis van bijwoordelijke bijzinnen slechts te verklaren is op grond van weglating van performatieve werkwoorden. Hij gaat er zelfs vanuit dat alle verklarende zinnen geanalyseerd moeten worden als afgeleid van een dieptestruktuur die een expliciet gerepresenteerd performatief hoofdwerkwoord moet bevatten. Zulke zinnen zouden altijd een hoger onderwerp "ik" moeten bevatten, een indirekt objekt "jij" en een performatief werkwoord - mogelijk van abstracte aard - dat het hoofdwerkwoord is van de hoofdzin. Daarbij neemt hij kennelijk aan dat de regels, die de verdeling van syntaktische elementen specificeren alleen syntaktische categorieën moet vermelden. Die aanname is echter volstrekt onnodig en bovendien onhoudbaar. De konsekwentie daarvan is namelijk dat men slechts een illokutionaire daad kan stellen door impliciet te zeggen dat men die daad uitvoert. De dieptestruktuur van elke zin zou dan immers een expliciet gerepresenteerd performatief werkwoord moeten bevatten. Dat blijkt echter niet het geval te zijn. Neem bijvoorbeeld de zin:

- (1) "Omdat je zoveel weet, waarom ging Jan weg?"

Daarin stelt de spreker een vraag en geeft hij tegelijk een reden voor die vraag. Hier moet volstrekt niet het werkwoord vragen verondersteld worden ter modifikatie van de bijwoordelijke bijzin. De spreker verbindt eenvoudig de uitvoering van een illokutionaire daad met het geven van een reden voor de uitvoering van die daad. Dat geldt ook voor een zin zoals:

- (2) "Hij moet nu thuis zijn, omdat ik hem een half uur geleden weg zag gaan."

De redengevende bijzin geeft een reden voor het feit dat hij thuis moet zijn. Dat ik hem weg zag gaan veroorzaakt niet dat hij nu thuis moet zijn. Voor mij geeft het alleen een rechtvaardiging voor mijn uitspraak dat hij nu thuis moet zijn. Het geeft die rechtvaardiging door een basis van evidentie te verschaffen voor mijn uitspraak en voor mijn overtuiging dat hij thuis is.

Deze afwijzing van de grondstelling van Ross houdt overigens niet in dat er nooit syntaktische elementen uit zinnen worden weggelaten. Neem bijvoorbeeld de dubbelzinnige uitspraak:

- (3) "Ik heb een rijkere man ontmoet dan Rockefeller."

De dubbelzinnigheid komt duidelijk voort uit het feit dat er twee verschillende mogelijke elementen van syntaktische aard zijn weggelaten, die overeenkomen met:

- (4) "Ik heb een rijkere man ontmoet dan Rockefeller heeft ontmoet."

- (5) "Ik heb een rijkere man ontmoet dan Rockefeller is".

Dat is echter geen argument voor de stelling dat men slechts een illokutionaire daad kan uitvoeren door zinnen te gebruiken met een expliciet performatief werkwoord in hun dieptestruktuur.

Zo is het ook volstrekt overbodig en onjuist om voor de verklaring van de betekenis van indirecte taaldaden een beroep te doen op konversatiepostulaten in de zin die Gordon en Lakoff hebben uitgewerkt (vgl. E.M. 172-179). Zij verstaan onder die postulaten een geheel van regels zoals deze: telkens als men iemand de niet funktionerende vraag stelt, of hij iets kan doen, verzoekt men hem dat te doen. Dat is op de eerste plaats geen verklaring van indirecte taaldaden maar een generaliserende omschrijving van het verschijnsel. Op de tweede plaats is het niet juist, want de betreffende auteurs bedoelen met een niet funktionerende vraag, dat de vraag niet bedoeld is om als vraag gecommuniceerd te worden en dat de hoorder aanneemt dat, de vraag zo niet bedoeld is. Dat klopt echter niet. Stel dat ik vraag:

- (6) "Kun je het vierkante grondvlak van de Mount Everest eten?"

Dat is een niet funktionerende vraag in de zin van deze auteurs, want ik weet dat die een kategoriefout bevat. Ik bedoel dus niet een zuivere vraag te stellen en ik neem aan dat je dat weet. Daaruit volgt echter niet dat mijn uiting een verzoek impliceert. Feitelijke gevallen van geslaagde indirekte taaldaden zijn doorgaans gevallen waarin de letterlijke sekundaire illokutionaire daad wordt gekommuniceerd en waarin de primaire illokutionaire daad slechts slaagt omdat de sekundaire illokutionaire daad wordt gekommuniceerd. Konversatie-postulaten bieden daarvoor geen enkele verklaring.

Iets geheel anders is dat er behalve elementaire illokutionaire daden nog drie soorten samengestelde illokutionaire daden gesteld kunnen worden. De eerste soort is de conjunktieve illokutionaire daad. Die bestaat hierin dat zowel een illokutionaire daad van soort A1 als van soort A2 wordt uitgevoerd. Het gaat hier dus niet om de conjunktie van meerdere proposities in dezelfde illokutionaire daad noch om de conjunktie van meerdere aanduidingen of toeschrijvingen binnen dezelfde illokutionaire daad. Dan is er gewoon sprake van een elementaire illokutionaire daad en niet van een samengestelde. Hier gaat het om de conjunktie van twee verschillende illokutionaire daden.

De tweede soort komplekse illokutionaire daden is de illokutionaire negatie, zoals:

- (7) "Ik beloof niet dat ik morgen kom".

Dat is dus iets anders dan de negatie van de waarheid van een propositie, zoals:

- (8) "Ik beloof dat ik morgen niet kom."

De derde soort tenslotte is de voorwaardelijke illokutionaire daad. Die bestaat hierin dat een illokutionaire daad wordt uitgevoerd op voorwaarde dat iets het geval is, bijvoorbeeld:

- (9) "Als ik morgen tijd heb kom ik even langs."

Omdat alle logische operaties op samengestelde illokutionaire daden gereduceerd kunnen worden tot conjunktie, illokutionaire negatie en voorwaardelijke illokutionaire daden zijn er geen andere samengestelde illokutionaire daden dan deze drie. De mate van kompleksiteit kan gemeten worden aan de lengte van de formulering in logische symbolen, dat wil zeggen in het aantal keren dat het symbool voor illokutionaire negatie, voor conjunktie en voor een voorwaardelijke illokutionaire daad voorkomt. Dit heeft belangrijke logische implicaties. De uitspraak:

- (10) "Ga naar buiten en veeg de modder van je voeten"

is bijvoorbeeld geen conjunktieve illokutionaire daad in deze zin. Want zoals vaak in de gewone taal beïnvloedt de tijdsordening van taaldaden de inhoud.

Daarom is de betekenis van deze zin niet evenwaardig aan de uitspraak:

(11) "Veeg de modder van je voeten en ga naar buiten."

Daarom mag uit deze zinnen niet hetzelfde afgeleid worden als uit conjunctieve illokutionaire daden.

beginselen van gesprek

Behalve betekenisregels en de wetten van de logika spelen bij de juiste interpretatie van taaldaden toch ook nog andere beginselen een rol, zoals we gezien hebben bij indirecte taaldaden. Dat zijn algemene, niet konventionele beginselen van gesprek ('principles of conversation'). Die zorgen ervoor dat een uitspraak dikwijls meer betekenis heeft dan de betekenis die expliciet geuit wordt. Deze beginselen zijn met name door Grice uitgewerkt. Searle neemt die uitwerking grotendeels over en beschouwt haar als een integraal onderdeel van de taaldadentheorie. Daarom wordt Grice's theorie dienaangaande hier kort weergegeven (vgl. Grice 1975, 41-58).

Volgens Grice moet elke bijdrage aan een gesprek uitgaan van het volgende algemene beginsel van samenwerking:

"Maak je gespreksbijdrage zoals vereist is op het moment dat het plaatsvindt, door het aanvaarde doel of de aanvaarde richting van de uitwisseling in taal waarin je betrokken bent."

Dit algemene beginsel werkt Grice vervolgens uit naar de volgende vier soorten meer specifieke beginselen van gesprek.

A. Kwantiteitsbeginselen Deze betreffen de hoeveelheid informatie die in een gespreksbijdrage wordt gegeven.

1. "Maak je bijdrage zo informatief als vereist is voor de lopende doeleinden van de uitwisseling."
2. "Maak je bijdrage niet meer informatief dan vereist is."

B. Kwaliteitsbeginselen Het algemene kwaliteitsbeginsel luidt: "Probeer je bijdrage waar te laten zijn." Onder dit algemene kwaliteitsbeginsel vallen twee meer specifieke beginselen.

1. "Zeg niet iets waarvan je gelooft dat het niet waar is."
2. "Zeg niet iets waarvoor je te weinig evidentie hebt."

C. Relatiebeginselen Het algemene beginsel van relatie is: "Wees terzake (relevant)." Dit is een beknopte formulering voor allerlei vormen van relevantie.

Dit beginsel betreft niet de inhoud van uitspraken, maar de wijze waarop iets gezegd wordt. Het algemene beginsel daarvoor is: "Wees doorzichtig." Dit houdt onder andere in:

1. "Vermijd een onduidelijke manier van uitdrukken."
2. "Vermijd dubbelzinnigheid."
3. "Wees kort (vermijd overbodige breedvoerigheid)."
4. "Wees ordelijk."

Searle meent dat er nog een vijfde beginsel of een variant van het beginsel van wijze geldt, dat als volgt kan worden uitgedrukt:

"Spreek idiomatisch (volgens het gangbare taaleigen) tenzij er een speciale reden is om het niet te doen."

Dat is bijvoorbeeld van toepassing op archaïsche uitspraken die een bijzondere bedoeling hebben. (vgl.E.M. 50)

Volgens deze beginselen kunnen gespreksbijdragen nu op verschillende manieren meer betekenis krijgen dan ze expliciet hebben volgens de betekenisregels van illokutionaire daden. Het gaat hierbij dus niet om de betekenisimplikaties welke door de voorbereidende regels bepaald worden, bijvoorbeeld dat een verzoek impliceert dat de hoorder in staat geacht wordt het verzoek in te willigen. Het gaat hier louter om implicaties die in samenhang met de gesprekscontext worden bepaald. Grice geeft hiervan drie groepen voorbeelden:

Groep A. Aan geen enkel beginsel van gesprek wordt geweld aangedaan of het is althans niet duidelijk dat het gebeurt.

Bijvoorbeeld: A zegt: "Ik zit zonder benzine."

B antwoordt: "Om de hoek is een pomp."

B impliceert dat die pomp open is enzovoorts. De spreker impliceert hier wat hij gelooft om de aanname staande te houden dat hij zich aan het beginsel van relatie houdt.

Groep B. Er wordt wel geweld aangedaan aan een beginsel van gesprek, maar dat is verklaarbaar vanuit de veronderstelling dat dit in strijd is met een ander beginsel, dat men geen geweld wil aandoen.

Bijvoorbeeld: A vraagt: "Waar woont Jan Bruin?"

B antwoordt: "Ergens in Zuid-Frankrijk."

B impliceert dat hij niet precies weet waar Jan Bruin woont. Er is immers geen reden om te veronderstellen dat B zich onttrekt aan het beginsel van samenwerking. Wel is zijn antwoord minder informatief dan vereist is om het verlangen van A. te bevredigen. Deze schending van het eerste beginsel van kwantiteit kan alleen verklaard worden op grond van de veronderstelling dat B beseft dat een meer informatief antwoord zou inhouden dat hij iets zegt dat

niet waar is en dus in strijd met het beginsel van kwaliteit. Daarom impliceert hij in zijn uitspraak dat hij niet precies weet waar Jan Bruin woont.

Groep C. Er wordt wel geweld aangedaan aan een beginsel van gesprek, maar dat gebeurt opzettelijk om zodoende door middel van een stijlfiguur een extra bedoeling te kommuniseren. Onder deze groep vallen doelbewuste aantastingen van het kwaliteitsbeginsel zoals in betekenisvolle tautologieën.

Bijvoorbeeld: "Vrouwen zijn nu eenmaal vrouwen."

Ook bewuste schendingen van het kwaliteitsbeginsel vallen daaronder. Daarvan is bijvoorbeeld sprake bij ironie, metafoor en hyperbool.

In alle gevallen is het algemene patroon als volgt: A zegt dat p; er is geen reden om te veronderstellen dat A zich niet houdt aan de beginselen van gesprek, tenminste aan het beginsel van samenwerking; hij zou dat niet kunnen doen tenzij hij zou denken dat q; hij weet (en hij weet ook dat zijn gesprekspartner weet dat hij dat weet) dat zijn gesprekspartner de veronderstelling door heeft dat hij denkt dat q is vereist; hij doet niets om zijn gesprekspartner ervan te weerhouden dat die denkt dat q; hij wil zijn gesprekspartner laten denken dat q of hij wil zijn gesprekspartner er althans niet van weerhouden dat q; zodoende heeft hij geïmpliceerd dat q.

Bovendien heeft zo'n implicatie altijd de volgende kenmerken:

1. De implicatie kan altijd ongedaan gemaakt worden.
2. De implicatie is onlosmakelijk verbonden met precies deze uitspraak.
3. De implicatie is niet ingesloten in de specificatie van de oorspronkelijke betekenis van de uitspraak.
4. De implicatie wordt niet gedragen door wat er gezegd wordt maar door het feit dat dit gezegd wordt.
5. De implicatie is een disjunctie van de specifieke verklaringen van de wijze waarop men zich aan het samenwerkingsbeginsel houdt en heeft daarom noodzakelijkerwijze een zekere onbepaaldheid van betekenis. (Grice 1975, 41-58)

ketens van taaldaden

Het voorafgaande biedt weliswaar een verklaringsmogelijkheid voor de betekenisbepaling van illokutionaire daden door de kontekst, waardoor de boodschap van een tekst geheel bepaald wordt is daarmee echter nog maar voor een deel verduidelijkt. Een algemeen geldige theorie dienaangaande is overigens nog niet voorhanden. Wel is duidelijk dat de meeste teksten als samenhangende ketens van taaldaden doorgaans een of meer makrotaaldaden kommuniseren. Die worden soms wel maar meestal niet uitdrukkelijk in de tekst zelf gerepresenteerd. Een mop bijvoorbeeld heeft doorgaans een clou of een pointe, maar die wordt juist niet uitdrukkelijk in taal gerepresenteerd. In de meeste romans wordt "de moraal van het verhaal" niet uitdrukkelijk als zodanig verwoord. Een belangrijke eigenschap van teksten is in dat verband uiteraard de coherentie. Daarvoor bestaat echter geen universele maatstaf. Wat

in science fiction geldt als coherentie geldt vaak niet in een naturalistische roman. Wat als coherentie geldt is namelijk voor een groot deel een functie van de niet-talige afspraken tussen auteur en lezer of hoorder. Zeker in een werk van fiktionele aard kunnen die zeer partikulier zijn. (E.M. 73-75)

Wel bestaan er uiteraard voor niet-fiktionele taal bepaalde logische wetten en logische relaties, waaraan zowel auteur als de lezer en de hoorder zich moeten houden wil het geheel van een betoog of een verhaal te volgen zijn. Het zou te ver voeren ze hier allemaal uit te werken. Daarom volstaan we hier met de opmerking dat deze wetten voortvloeien uit de volgende zeven axioma's van illokutionaire logika (Vgl. F.I.L. 120-122).

1. De wet van de overgankelijkheid van de relatie van illokutionaire binding ('commitment') tussen illokutionaire daden of tussen psychologische toestanden.
Deze wet houdt het volgende in: Als er tussen de illokutionaire daden A1 en A2 een relatie bestaat van illokutionaire binding en er bestaat ook een relatie van illokutionaire binding tussen de illokutionaire daden A2 en A3 dan bestaat die relatie ook tussen A1 en A3. Het geheel van alle geslaagde illokutionaire bindingen van een spreker is dus overgankelijk op andere illokutionaire daden.
2. De wet van identiteit voor illokutionaire krachten.
Als twee illokutionaire daden met een bepaalde illokutionaire kracht en dezelfde beweringsinhoud dezelfde vervullingskondities hebben is de illokutionaire kracht in beide daden identiek.
3. De wet van propositionele identiteit.
Als twee illokutionaire daden met dezelfde illokutionaire kracht en de propositionele inhoud P en Q identieke vervullingskondities hebben zijn de twee beweringen identiek.
4. Een wet van identiteit voor elementaire illokutionaire daden.
Twee uitvoerbare elementaire illokutionaire daden zijn identiek als zij dezelfde vervullingskondities hebben.
5. Wetten van identiteit voor komplekse illokutionaire daden.
 - a. Twee daden van illokutionaire negatie zijn identiek als zij ontkenningen zijn van dezelfde illokutionaire daad.
 - b. Twee konditionele illokutionaire daden zijn identiek als zij dezelfde konditie bepalen voor de konditie van dezelfde daad.
 - c. Twee conjunkties van illokutionaire daden zijn identiek als de gehelen van hun conjunkta identiek zijn.
6. De wet van fundering.
In elke kontekst met inhoud voert de spreker een sterke illokutionaire daad uit die hem bindt aan alle illokutionaire daden waaraan hij in die kontekst gebonden is. Deze sterke illokutionaire taaldaad is uniek kongruent.
7. De bewerkingen van illokutionaire krachten verschaffen strikte gelijkwaardigheid.
Als een illokutionaire kracht F2 wordt verkregen door een andere

illokutionaire daad F1 door toepassing van een bewerking en de illokutionaire daad met kracht F1 en beweringsinhoud P strikt gelijkwaardig is aan de illokutionaire daad met kracht F2 en beweringsinhoud Q dan is ook de illokutionaire daad met kracht F2 en beweringsinhoud P strikt evenwaardig aan de illokutionaire daad met kracht F2 en beweringsinhoud Q.

TAAL IN KATECHESELESSEN ROND JOB

Hoe zijn deze inzichten van Searle nu te gebruiken ter identifikatie en oplossing van de reductie van geloofstaal tot de beweringsinhoud van bevestigingen. Dit vraagstuk wordt hier toegespitst op katecheselessen rond het boek Job. Daarom worden in dit hoofdstuk met behulp van Searle's inzichten de hoofdlijnen ontwikkeld van een voorstel voor een katechetische Jobbehandeling, waarin geprobeerd wordt die taalreductie te voorkomen en zonodig te overwinnen. Dat gebeurt in drie fasen. Eerst wordt de zoekrichting van dit voorstel bepaald via een kritische analyse van bestaande benaderingen van de taalproblematiek in de katechese en van bestaande voorstellen tot Jobbehandeling (2.1.). Vervolgens wordt de Job-exegese uiteengezet, die hier als uitgangspunt is gekozen voor dit handelingsvoorstel (2.2.). Tenslotte worden de belangrijkste katechetische uitgangspunten en keuzen van dit voorstel toegelicht (2.3.).

2.1. TAALREDUKTIE ALS KATECHETISCH PROBLEEM

Wat houdt de genoemde taalreductie precies in en in welke richting wordt - voor dat probleem een oplossing gezocht? Om dat te bepalen richten we ons eerst op bestaande benaderingen van taalproblemen in de katechese in het algemeen (2.1.1.). Vervolgens gaan we na, hoe deze zich kunnen voordoen in katecheselessen rond het boek Job en hoe daarvoor met behulp van Searle's inzichten een oplossing te zoeken is (2.1.2.).

2.1.1 Taalproblemen in de katechese

Over de taalproblematiek in de katechese zijn de laatste decennia verschillende publikaties verschenen. Daarom gaan we eerst na, in hoeverre daarin aanknopingspunten liggen voor een verantwoorde benadering van de taalproblematiek in de katechese. We beperken ons daarbij tot drie exemplarische publikaties. In de betreffende literatuur zijn namelijk grofweg drie benaderingen te onderscheiden.

De eerste is vooral gericht op communicatie en communicatiestoornissen in de geloofsoverdracht. Onder deze communicatiegerichte benadering vallen met name de publikaties van een aantal franse auteurs zoals Bellet (1968), le Du (1970), Bagot (1976) en Dubuisson (1982). Een soortgelijke gedachten-gang komt men echter ook tegen in recente vatikaanse documenten over katechese en in een aantal Italiaanse, Spaanse en Nederlandstalige publikaties. Afgezien van soms belangrijke nuanceverschillen is de invalshoek steeds de volgende. Katechese is geloofsoverdracht ('transmission de foi') of dient dat althans te zijn. Taal is het belangrijkste overdrachtsmiddel. Wil de overdracht slagen zal er dus bijzondere aandacht besteed moeten worden aan de taal waarmee dat gebeurt.

De tweede benadering is meer hermeneutisch van aard en beschouwt de taalproblematiek primair als een vraagstuk van verantwoorde interpretatie van taal. Deze benadering komt men vooral tegen in de Duitstalige literatuur en in publikaties, die sterk beïnvloed zijn door het denken in Duitsland. Nu wordt zeker in de na-oorlogse duitse literatuur ook aandacht besteed aan kommuni-katie in de katechese als een belangrijk "probleemkomplex" (Lachmann 1979,146-164). Toch worden daarin de communicatieve aspecten van de taalproblematiek ondergeschikt geacht aan de hermeneutische en inhoudelijke (Halbfas 1968, Baldermann 1969, Feifel 1970, Zirker 1972, Baudler 1973, Weidmann 1973, Bochinger 1975). Men gaat er van uit dat godsdienstonder-wijs - voor het schoolvak prefereert men die term boven katechese - uitleg van de werkelijkheid is vanuit de bijbel in de kontekst van theologische, liturgische en historische documenten en gebeurtenissen en in de vraaghorizon van haar werkingsgeschiedenis (Halbfas 1968,140). In deze visie speelt de taalopvatting van de latere Heidegger een doorslaggevende rol. Taal zou niet zozeer een communicatiemiddel zijn dat mensen gebruiken om elkaar te informeren over de werkelijkheid, alsof de werkelijkheid vooraf gaat aan de taal. Veeleer is het omgekeerde het geval. Taal gaat aan de werkelijkheid vooraf en geeft het zijn aan alle zijnden. De mens ontvangt zijn taal en daarmee zichzelf door te luisteren naar de taal zelf. In deze ontvangen taal komt de werkelijkheid pas aan het licht en komt de mens tot zijn wezen (vgl. Heidegger 1959). Daarom moet de aandacht gericht worden op datgene, wat die taal aan het licht kan brengen en hoe dat kan gebeuren.

De derde benadering tenslotte is sterk logisch georiënteerd en stelt de vraag centraal hoe nog geldig over God gesproken kan worden in onze technisch-wetenschappelijke kultuur (Miller 1970; Language and R.E. 1980). In deze benadering gaat men er van uit dat religieuze vorming in het onder-wijs ('religious education') de leerlingen moet helpen een verantwoorde houding betreffende godsdienstige verschijnselen te ontwikkelen. Verantwoord betekent dan vooral doordacht. Godsdienstige taal speelt daarin een belangrij-ke rol, maar de logika daarvan is omstreden. Wanneer men godsdienst echter beschouwt als een specifiek taalspel, waarin taal gebruikt wordt ter aanduiding van een specifieke levensvorm, zijn de logische moeilijkheden van godsdienstige taal beter op te lossen. Uitgaande van de overtuiging "meaning is use" probeert men in deze benadering daarom de katechetische implicaties te

verduidelijken van taalanalytische inzichten, in het bijzonder betreffende de specifieke logika van godsdienstige taal.

In deze subparagraaf analyseren we eerst met behulp van Searle's inzichten een exemplarische publikatie van elke benadering afzonderlijk. Daarna richten we de aandacht op enkele gemeenschappelijke punten van meer fundamentele aard. Zo wordt voor deze studie een verantwoorde benadering gezocht van het probleem van taalreductie in de katechese in het algemeen.

- kommunikatie van geloof -

Als voorbeeld van de kommunikatiegerichte benadering is gekozen voor het boek "L'acte catéchétique" van O.Dubuisson uit 1982, omdat dit de meest uitvoerige uitwerking van deze benadering biedt.

existentieel taalniveau

Haar invalshoek wordt vooral bepaald door de volgende uitgangspunten. Katechese is de poging van katecheten om het christelijk geloof zo over te dragen, dat de leerlingen zich dat geloof eigen kunnen maken. Als geloofsoverdracht dient katechese het voor gedoopte christenen mogelijk te maken hun geloof zo te ontwikkelen dat ze het kunnen belijden en dat ze hun leven kunnen zien in het licht van dat geloof. Geloof is dan op te vatten als positie-keuze ten aanzien van Jezus' lijden, dood en verrijzenis. Zij ziet dit als een steeds actuele gebeurtenis die alles verandert. Daarom is het geloof tevens een positiekeuze ten aanzien van het eigen leven en sterven als bestemming tot leven in kracht van Christus' leven (27). "En het doel van de katechese is om gedoopten in staat te stellen zich steeds vitaler eigen te maken het 'ik geloof in Jezus dood en verrijzenis, ik geloof dat wij zullen sterven en verrijzen' en om hen daardoor de mogelijkheid te geven in het licht van hun geloof de grote vragen te lezen die aan hun leven ten grondslag liggen." (30)

Dat doel wordt echter vaak niet bereikt, omdat de relevantie van het geloof voor het leven niet duidelijk wordt gemaakt. De huidige katechese kampt met grote stuurloosheid en verwarring. Er bestaat een grote afstand tussen wat men wil en wat men feitelijk realiseert in de katechese. Dat blijkt uit het gegeven dat kinderen onmiddellijk na de eerste communie heel de religieuze praktijk overboord gooien. De nieuwe katechismussen die na 1968 zijn verschenen zijn volgens de gebruikers zeer moraliserend. Samengevat staan de katechesebijeenkomsten niet in het leven. Op zich is de katechese nog wel interessant, maar zodra men over het geloof begint, haken de mensen af. Dat ligt niet zozeer aan de inhoud, maar aan de uitwerking daarvan. Daarin blijft er meestal een scheiding tussen geloof en leven. Ondanks de hulp die de katechese de laatste decennia heeft ingeroepen van de menswetenschappen, de moderne theologie, de massamedia enzovoorts is zij er niet in geslaagd het innerlijk verband tussen geloof en leven tot uitdrukking te brengen. Daarom is er een ander model van katechese nodig, waarin duidelijk wordt gemaakt hoe katechese dat verband wel kan leggen. Dubuisson stelt als

alternatief een pyramidemodel voor. De basis van die pyramide wordt gevormd door het dagelijks leven. De top bestaat uit de geloofsbelijdenis en er tussenin plaatst zij de grote menselijke vragen van dood en leven, liefde, geluk en ongeluk. Zo kan via deze grote bestaansvragen het verband gezien worden tussen geloofsbelijdenis en dagelijks leven.

Dat verband moet gelegd worden door taal. Daarbij vat ze taal op als "het observeerbare element, dat ontsnapt aan de subjectiviteit van de intenties. Taal is eenvoudigweg al wat we zeggen en schrijven, dat wil zeggen het geheel van georganiseerde woorden en zinnen dat men kan registreren, kan hernemen en analyseren" (40). Het is de verpakking waarin de objecten worden overgedragen (43). Daarbij maakt Dubuisson onderscheid tussen object en inhoud van catechese. Wat ze met beide termen bedoelt verduidelijkt ze als volgt. "Wij hebben het woord object gekozen om datgene aan te duiden waarover men spreekt, dat wil zeggen wat de taal overdraagt. Als we ons niet hebben vastgeklampt aan het woord inhoud is dat omdat er in strikte zin geen onveranderlijke inhoud bestaat; de inhoud is afhankelijk van het taalniveau, dat haar overdraagt, en is daardoor gewijzigd. Er bestaan slechts door de taal getoonzette inhouden. Vandaar de keuze voor de term object om aan te duiden waar de taal over gaat (de ideale theoretische inhoud) en waarvan het taalniveau een reële inhoud maakt. Volgens het gebruikte taalniveau geeft eenzelfde object het leven ('donne naissance') aan verschillende inhouden" (43). De relatie tussen inhoud en taal is volgens haar als volgt aan te geven. "Wanneer we spreken voelen we vaak dat we hetzelfde op een andere manier kunnen zeggen; dat we eenzelfde inhoud in een andere verpakking kunnen gieten. Wanneer we bijvoorbeeld een verzoek moeten formuleren of iets moeten uitleggen en daarover van tevoren nadenken, waarbij we ons afvragen 'hoe zal ik het zeggen?', is het dikwijls niet de inhoud die vragen oproept, maar is het de wijze waarop we het zo kunnen presenteren dat er naar geluisterd wordt en dat het gunstig ontvangen wordt door de toehoorders. We ervaren dus dat eenzelfde inhoud meerdere kanalen kan benutten en dat, overeenkomstig het gebruikte kanaal, de weerklink bij wie ons hoort kan verschillen. Dat wil zeggen dat de inhoud daarin gemodificeerd zal worden." (40)

Vertrekkend vanuit deze grondstellingen werkt Dubuisson nu haar benadering verder uit met behulp van een onderscheid tussen drie taalniveaus. Dat onderscheid is ontleend aan Audinet en Pagès en is gebaseerd op een onderscheid in relaties tussen subjeet (de gelovige) en object (het geloof/de geloofsbelijdenis), die door taal worden uitgedrukt.

Ten eerste is er het niveau van de feiten-taal ('le niveau factuel du langage'). Daarin lijkt er geen relatie te zijn tussen subjeet en object. Het object wordt als het ware op zich en naar zijn buitenkant beschreven. Een voorbeeld daarvan is de onpersoonlijke taal van historische feiten in de bijbelse geschiedenis. Dit taalniveau somt slechts de konstitutieve elementen op van brute objecten naar hun uiterlijke kenmerken. Het beschrijft objecten om de aandacht van het subjeet op dat object te vestigen en vast te houden. Dit niveau ontwikkelt zich meestal in de derde persoon en gebruikt graag

"men". Dubuisson merkt daarbij op dat het voor dit niveau niet uitmaakt of men zelf gelooft of niet (50-51).

Dat geldt ook voor het tweede taalniveau, dat ze aanduidt als het niveau van de beginselen ('le niveau principiel du langage'). Dat plaatst een soort brug tussen subjekt en objekt in de vorm van een idee, abstraktie of algemene categorie. Het dient om het objekt te verhelderen, het uit te leggen en er mee te redeneren. Een voorbeeld daarvan is de intellektuele taal van de systematische theologie. Het doel van dit taalniveau is onder meer de kommunikatie economischer te maken. Het heeft vooral een uitleggende kracht. Omdat dit niveau gebruik maakt van generalisaties, algemene normen en beginselen plaatst ze objekten echter boven ruimte en tijd. De dynamiek van dit niveau is de deductie. Ze laat minder ruimte aan de vrijheid van het subjekt. Het objekt is slechts uitgangspunt, illustratie en toepassing van het idee. Dit is weliswaar het niveau van de verheldering en de uitleg, maar het creëert ook voortdurend een tweedeling: goed of niet goed. In feite heeft het een ethische dimensie, werkt het vaak met imperatieven, raadgevingen en verboden.

Er is evenwel nog een derde taalniveau, namelijk het existentiële ('le niveau existentiel du langage'). Daarin wordt de persoonlijke relatie tussen subjekt en objekt verwoord en komen ook de fundamentele verlangens en gevoelens van het subjekt in relatie tot het objekt ter sprake. Het drukt uit hoe het subjekt zich persoonlijk verhoudt tot het objekt. Hier is het interpreterend bewustzijn van het subjekt de middelaar tussen subjekt en objekt. Als de zender op dit niveau uitdrukt welke band hem verenigt met een objekt doet hij een beroep op de ontvanger om zich het diepe gevoel eigen te maken van de zender en om zich zo met hem te vergemeenschappelijken ('communier') of om volledig te verwerpen wat de ander zegt. Dit is de geëngageerde taal van het getuigenis, waarin de partikulariteit van het objekt en de waarde daarvan voor het subjekt wordt uitgedrukt. De taal van het gebed is daarvan een duidelijk voorbeeld.

Met behulp van dit onderscheid in taalniveaus probeert Dubuisson nu de malaise in de huidige katechese nader te verklaren. Dat geloof en leven in de katechese niet met elkaar in verband worden gebracht en dat de relevantie van het geloof voor het leven niet duidelijk wordt voor de leerlingen, ligt volgens haar aan de taalniveaus, waarop de katechese dat geloof probeert te verwoorden. Het geloof wordt eenzijdig gepresenteerd op het taalniveau van de feiten en op het principiële taalniveau. Van een verwoording op het existentiële niveau is niet of nauwelijks sprake. In de klassieke structuur van de katechese wordt een leerstellig idee slechts toegepast op of geïllustreerd vanuit het leven. Daardoor blijft het leven in dienst staan van het geloof en blijft het geloof buiten het leven staan. Er vindt zodoende geen kommunikatie plaats in de zin van geloofsoverdracht. Daardoor wordt die althans zeer bemoeilijkt, want zowel aan de kant van de katechetten als aan de kant van de leerlingen wordt het geloof vereenzelvigd met een verwoording op het feitelijke en principiële niveau. Een verwoording van geloof op het existentiële niveau is tot nu toe sterk verwaarloosd en daardoor komt het geloof niet over, zo luidt de kern van haar diagnose.

Deze reductie is echter niet terecht en onwenselijk. Hetzelfde geloofsobject (de belijdenis van Jezus' lijden dood en verrijzenis) kan ook op existentieel niveau worden verwoord. Dan blijft het object gelijk al wordt de inhoud anders. Daardoor wordt echter tevens de persoonlijke relatie van het subject met dit object uitgedrukt. Deze verwoording op het existentiële taalniveau verbindt mensen het meest in hun fundamentele menselijkheid. De beste remedie voor de communicatieproblemen in de catechese is daarom dat er meer aandacht besteed wordt aan een geloofspresentatie op dit existentiële niveau. De andere twee niveaus dienen daarbij niet verwaarloosd te worden. Het is immers ook van belang de feitelijke gebeurtenissen te beschrijven waarop het geloof gebaseerd is. Dat geldt zowel voor de historische gebeurtenissen uit de heilsgeschiedenis als voor de gebeurtenissen uit het dagelijks leven van de deelnemers. Die gebeurtenissen komen door het geloof in een ander licht te staan. Bovendien is het zinvol en nodig de geloofstraditie op principieel niveau uit te leggen om rekenschap te geven van de rijkdom, de logica en de consequenties van het gelovige denken. Dubuisson erkent dus het belang van feiten-taal en van een verstandelijke verkenning van de geloofstraditie in de catechese. De meeste voorkeur geeft ze niettemin aan de persoonlijke verwoording van het geloof op het existentiële niveau. Want die raakt de mensen in hun eigen bestaan, met name in hun wil om te leven. Op dat niveau kunnen mensen zich pas het geloof echt eigen maken. Daar is het volgens Dubuisson toch om te doen in de catechese. Gelet op dit specifieke doel van catechese en gelet op het relevantieprobleem waarmee de catechese tegenwoordig worstelt heeft volgens haar een existentiële geloofsverwoording dus prioriteit.

presentatie van verslagen

Als we deze benadering nu nader analyseren met behulp van Searle's inzichten blijkt het volgende. Dubuisson richt de aandacht vooral op de inhoud van geloofstaal, dus op datgene wat erin wordt uitgedrukt. Daarbij is haar centrale uitgangspunt de relatie tussen subject en object. In Searle's termen is dat intentionaliteit of gerichtheid. Ter fundering van het onderscheid in drie taalniveaus onderscheidt Dubuisson drie soorten subject-objectrelaties. Bij haar ontbreekt echter het inzicht dat het subject altijd datgene waarop hij gericht is geestelijk representeert. Ze ziet over het hoofd, dat elke gerichtheid een representatie is van het object en van andere vervullingscondities en dat de inhoud van gerichtheid altijd een propositionele structuur heeft. Daardoor verwacht zij object en inhoud van gerichtheid met elkaar en gaat zij bij geloof uit van een twee-termige relatie tussen een gelovige en een propositie. Ze beschouwt de gelovige immers als subject en de propositionele inhoud van de geloofsbelijdenis als datgene waarmee hij een relatie heeft. Zodoende vereenzelvigt ze de inhoud van het geloof in Jezus' dood en verrijzenis met het object van dat geloof, namelijk Jezus' dood en verrijzenis. Blijkbaar weet zij met de inhoud als representatie niet goed raad en maakt ze daarom van de inhoud van geloof een geloofsobject. Dat is echter een vorm van objectivering, die tot de volgende paradox in deze benadering leidt. Enerzijds is het een

poging de objektivering van geloof te overwinnen, namelijk de objektivering, waarvan sprake is op het niveau van de feitentaal. Daarin wordt het geloof gereduceerd tot een objektieve werkelijkheid buiten de mens, dus tot bepaalde objecten van geloof. Anderzijds probeert Dubuisson deze objektivering te overwinnen door er een andere vorm van objektivering voor in de plaats te zetten.

Deze paradox probeert ze wel te ontwijken, omdat ze juist de subjektieve kant van geloof ter sprake wil laten komen in de katechese. Dat doet ze door te pleiten voor intensionele verslagen van gerichtheid op geloof. De inhoud van geloof wordt dan inderdaad objekt en verandert daarmee van logische status. Die inhoud blijft echter dezelfde geloofsinhoud met een representatie van hetzelfde objekt van geloof. In zoverre veranderen noch het objekt noch de inhoud van geloof en wordt er dus geen relatie tussen geloof en leven gelegd of geëxpliciteerd. Nu probeert ze niet alleen de objektivering van geloof te overwinnen, maar ook het kognitivisme dat ze herkent in het niveau van de feitentaal en in het principiële taalniveau. In de termen van Searle wil ze ook meer recht doen aan andere vormen van gerichtheid zoals verlangens (levenswil) en aan psychische toestanden zonder gerichtheid (emoties). Daarom beperkt haar pleidooi voor intensionele verslagen zich niet tot verslagen van overtuigingen, maar pleit ze ook voor intensionele verslagen van andere vormen van gerichtheid op de geloofsinhoud. Intensionele verslagen zijn echter altijd overtuigingen, dat iets het geval is. Ze worden dus gekenmerkt door een koppelrichting van de geest naar de wereld. In die zin zijn het kognitieve vormen van gerichtheid. Door haar pleidooi voor intensionele verslagen vervalt Dubuisson dus toch in een vorm van kognitivisme, terwijl ze dat juist wil overwinnen.

Het voorafgaande betreft alleen de inhoud van geloofstaal, dus de gerichtheid, die in taal wordt uitgedrukt. Zoals in alle taal is er echter ook in geloofstaal nog een ander niveau van gerichtheid, namelijk die van de bedoelingen in het taal-handelen: de presentatie- en kommunikatiebedoelingen. Aan dat niveau van gerichtheid besteedt Dubuisson veel minder aandacht. Ze gaat er echter niet volledig aan voorbij. De grondzorg achter haar benadering is immers dat het geloof overkomt. Dat is een probleem van kommunikatieve aard en betreft zowel de bedoelingen als de realisering daarvan. Dit probleem benadert ze vooral vanuit het kommunikatieve handelen van de katecheet. Dat moet volgens haar veranderen, wil het geloof bij de hoorders overkomen. Ze beperkt zich dus tot kondities voor een betere kommunikatie aan de kant van de spreker. Op kondities aan de kant van de hoorder gaat ze niet uitdrukkelijk in.

Ook op dit kommunikatieve vlak blijkt Dubuisson evenwel te vervallen in objektivering en kognitivisme. In feite herleidt ze de bedoeling van katecheten om in en door taal te kommuniseren tot de kommunikatie zelf. Van de psychische representatie van het handelen (de bedoeling) maakt ze het handelen zelf (het objekt van de bedoeling). Dat beschouwt ze dan niet als handelen maar als een "kanaal", een "verpakking", dus als een quasi-fysiek objekt. Het wordt niet door een kommunikatieve bedoeling van katecheten

veroorzaakt, maar het is er eenvoudig en het maakt een bepaalde overtuiging bij leerlingen mogelijk. Dit effect is weliswaar door de katecheten bedoeld, maar bedoeling betekent dan de verwachting dat dit feitelijk het geval zal zijn ofwel de overtuiging dat dit het geval moet zijn. Ze vat bedoeling dan niet op als aanduiding van een objekt van een volitieve gerichtheid, maar als objekt-aanduiding van een kognitieve gerichtheid: het is eerder een doel-stelling dan een bedoeling.

Bovendien beschouwt ze kommunikatie primair als veroorzaking van perlokutionaire effecten: de leerlingen moeten door middel van taal bepaalde geloofsovertuigingen krijgen. In hoeverre zulk soort doelstellingen in de katechese te verantwoorden zijn is een belangrijke vraag. In paragraaf 2.3.1 komen we daar uitvoerig op terug. In dit verband doet echter vooral het volgende ter zake. Volgens Searle moet men een scherp onderscheid maken tussen illokutionaire en perlokutionaire effecten, met name omdat perlokutionaire effecten voor een groot deel veroorzaakt worden door factoren buiten de taal. Ze worden echter niet veroorzaakt zonder taal en voorzover ze door taal veroorzaakt worden zijn ze aan de illokutionaire daden te danken, dus aan de realisering van betekenisbedoelingen. Dat ziet Dubuisson over het hoofd. Ze maakt geen onderscheid tussen perlokuties en illokuties en spreekt over "artikulation", "uitdrukking", "presentatie" en "overdracht" in synonieme betekenis. Ze ziet kennelijk over het hoofd dat een taaldaad altijd primair een psychische toestand representeert. Een representatiebedoeling is een bedoeling om in fysieke gebeurtenissen zoals klanken of schrifttekens hetzelfde te (re)presenteren als gerepresenteerd wordt in de intentionele toestand waarvan zij de representatie bedoelen te zijn. Als dat op zo'n manier lukt dat anderen die bedoeling verstaan is er sprake van een illokutionaire daad. Dat is echter nog geen perlokutionaire daad. Beide moeten goed onderscheiden worden en het bereiken van perlokutionaire effecten is alleen mogelijk door illokutionaire daden, zoals boven is uiteengezet. Dubuisson identificeert kommunikatie in taal echter sterk met het bereiken van perlokutionaire effecten zoals zich het geloof eigen maken. Ze onderscheidt dit niet van de effecten van illokutionaire daden en besteedt nauwelijks aandacht aan het feit dat voor perlokutionaire effecten in elk geval illokutionaire daden nodig zijn.

Dat verklaart mede waarom ze geen bevredigend antwoord geeft op de vraag hoe betekenisbedoelingen kunnen slagen. Ze legt geen logisch verband tussen datgene wat in geloofstaal wordt gepresenteerd en de realisering van de presentatie- en kommunikatiebedoeling. Wel blijkt ze zich bewust te zijn van het probleem, dat hier ligt: hoe kan men zorgen, dat precies deze psychische toestand (geloof of gerichtheid op geloof) die men bedoelt te kommuniseren, inderdaad bij anderen overkomt. Dubuisson doet daarvoor een beroep op iets dat buiten de taal- en betekenisregels ligt, namelijk op een inhoudelijke schakel. Zij meent dat het verband tussen inhoud en bedoeling gelegd kan worden via algemeen menselijke ervaringen en vragen. Dat is geen logisch verband, maar een externe verbinding van inhoudelijke aard. Die oplossing is niet bevredigend, want dan gaat men er aan voorbij dat mensen verschillen in gerichtheid en ervaringen en dat men in taal ook partikuliere,

dus andere dan de algemeen menselijke ervaringen bedoelt te communiceren en wel met mensen die verschillend denken, geloven, voelen etc. De moeilijkheid is juist hoe men met anderen toch verstaanbaar kan communiceren ook al wordt de inhoud (nog) niet door anderen gedeeld. Voor dat probleem biedt Dubuisson's benadering geen oplossing.

Ze reduceert geloofstaal in feite tot bevestigingen, geloofsblijdenissen en intensionele verslagen van intentionele toestanden (de relaties tussen subjeet en objekt, c.q. de geloofsblijdenis) en gaat er kennelijk van uit, dat mislukken of slagen van presentatie- en communicatiebedoelingen het gevolg is van inhoudelijke factoren. Daarom zoekt zij het taalprobleem vooral op het inhoudelijke vlak en gaat zij er blijkbaar vanuit, dat een oplossing op dat vlak vanzelf een oplossing op het vlak van het taal-handelen veroorzaakt. Dat is een vergissing. Dat mensen elkaars taal verstaan wordt niet veroorzaakt door de inhoud van hun uitspraken, maar door de geldigheid van de wijze waarop ze hun communicatiebedoelingen uitvoeren in klanken en andere fysieke gebeurtenissen. Ze gaat er wel van uit, dat de overdracht vooral door middel van taal tot stand te brengen is, maar ze ziet taal niet als realisering van betekenisbedoelingen. Mede daardoor gaat ze er aan voorbij dat communicatieproblemen in perlokutionaire zin op zich geen taalproblemen zijn. Voorzover ze te wijten zijn aan taal, liggen ze op het illokutionaire vlak, dat wil zeggen op het vlak van de betekenisbedoelingen. Door dat over te slaan slaat Dubuisson in feite de communicatieve kern van de taalproblematiek over.

Deze analyse leidt tot de volgende konklusie. Dubuisson zegt, dat het taalprobleem een probleem van geloofskommunikatie is, maar ziet het vooral als inhoudelijk probleem en wel als probleem van objektivering van geloof en als probleem van een eenzijdig cognitieve geloofsopvatting. Voor dat inhoudelijke probleem zegt ze een oplossing voor te stellen op het vlak van de presentatie van geloof. In feite pleit ze echter niet voor een meer geslaagde presentatie van geloof, maar voor de presentatie van iets anders, namelijk van intensionele verslagen van geloof en van andere psychische toestanden van gelovigen, met name van vormen van gerichtheid op geloofsproposities.

kommunikatie met anderen

Wat is het alternatief, als men wel recht wil doen aan de waardevolle elementen van deze benadering, maar niet wil vervallen in de genoemde inkonsistenties? Dan gaat het op de eerste plaats om de inhoud van kommunikatie in de katechese. Terecht besteedt Dubuisson daaraan veel aandacht. Het taalprobleem in de katechese ligt ongetwijfeld ook op inhoudelijk vlak. Daarbij is haar uitgangspunt van belang, dat in de katechese geloof en leven niet of onvoldoende met elkaar in verband worden gebracht. Zij signaleert een objektiverende reductie van geloof en geloofstaal en probeert die te doorbreken door meer aandacht te vragen voor de subjektieve en existentiële aspecten. Daar ligt inderdaad een belangrijk inhoudelijk probleem. Dat is echter niet nauwkeurig te identificeren en effectief op te lossen zolang men probeert het objekt en de inhoud van gerichtheid onveranderd te laten, zoals Dubuisson doet. Ook een verdere uitbreiding naar de inhoud van intensionele verslagen is

dan niet voldoende. Niet alleen een gerichtheid op Jezus en andere "objekten" van geloof moeten daarvoor ter sprake worden gebracht, maar ook de relaties tussen deze geloofsobjekten met andere objecten, waarop mensen in hun leven gericht zijn. Het moet dan in de katechese ook gaan over dingen, mensen, gebeurtenissen en handelingen in het "dagelijks leven" van mensen, in het bijzonder om het verband tussen die "objekten" en de objecten, die specifiek geacht worden voor christelijk geloof.

Overigens moet dan niet alleen de reductie van objecten overwonnen worden, maar ook de reductie van proposities, dus inklusief de predikaten, dat wil zeggen wat aan die objecten wordt toegeschreven. In de katechese is men sterk geneigd de propositionele inhoud van geloofstaal te beperken tot de inhoud van overtuigingen, dus tot gedachten en begrippen in die cognitieve zin. De inhoud van verlangens en bedoelingen komen vaak nauwelijks aan de orde of worden herleid tot denkbeelden daarover. Ook Dubuisson ontkomt daar niet aan, getuige haar pleidooi voor intensionele verslagen. Niettemin verdient het instemming, dat zij in elk geval een poging doet ter overwinning van de cognitivistische reductie van geloof en geloofstaal. Terwille van een meer geslaagde geloofskommunikatie in de katechese is dat waarschijnlijk dringend noodzakelijk.

Dat is echter alleen mogelijk indien ook andere psychische toestanden dan cognitieve vormen van gerichtheid ter sprake worden gebracht. Dan moet het dus niet over verlangens, bedoelingen en emoties gaan, maar dan moeten deze wijzen van gerichtheid als zodanig geuit worden of moeten uitingen daarvan als zodanig aan de orde komen. Dat zou de inhoud van katechese niet alleen veel rijker maken, maar het zou ook tegemoet komen aan Dubuisson's terechte bezwaar, dat die inhoud zo weinig persoonlijk en existentieel is.

De presentatie daarvan is echter nog niet voldoende. Terecht wil Dubuisson het taalprobleem in de katechese eigenlijk benaderen als een communicatieprobleem. Daar sluit deze studie zich uitdrukkelijk bij aan. Niet de uiting of presentatie van geloof is dan echter het belangrijkste communicatieprobleem, maar de verstaanbaarheid van taal voor anderen en het verstaan van taal van anderen. De taal in de katechese moet dan aan betekenisregels voldoen en volgens die regels verstaan worden. Vooral op dat vlak liggen de problemen, waarvoor in deze studie een oplossing gezocht wordt met behulp van Searle's inzichten dienaangaande.

- interpretatie van taal -

De hermeneutische benadering lijkt voor dit communicatieve aspect meer oog te hebben. Als voorbeeld daarvan kan gelden het boek van H.Zirker: "Sprachprobleme im Religionsunterricht" uit 1972. Het is niet de meest doorwrochte en konsekwente uitwerking van deze benadering. Die pretentie heeft het ook niet. Het heeft echter wel het voordeel dat bepaalde al vaak bekritiseerde eenzijdigheden erin vermeden worden. Bovendien doet het een serieuze poging om tevens een aantal nieuwe taalwetenschappelijke inzichten in deze herme-

neutische benadering te integreren en vruchtbaar te maken voor het godsdienstonderwijs. Het is een boek, dat zeker in Duitsland veel invloed gehad heeft op de benadering van de katechetische taalproblematiek.

onderwijs over taal

Zirker kiest een andere invalshoek dan Dubuisson. Hij start bij onderwijs in het algemeen. Volgens hem bestaat het doel van elk onderwijs in een zakelijk juiste interpretatie van ervaringen met de buitenwereld. Omdat hij taal beschouwt als het fundamentele medium van begrip van de wereld, van communicatie en van zelfverstaan behoort de beschikking over de uitdrukingsmiddelen van de taal zelf tot het algemene doel van onderwijs. Doel van de school is met name een talige toegang tot de werkelijkheid mogelijk te maken. Naast dit doel de leerlingen in staat te stellen tot zakelijke mededeling van objektrelaties staat het andere: het hen mogelijk te maken subjektieve ervaringen en innerlijke toestanden op een gedifferentieerde wijze uit te drukken.

Dit alles geldt ook voor het godsdienstonderwijs, zij het op een specieke wijze. Volgens hem heeft godsdienstonderwijs vooral tot doel de religieuze dimensie van het bestaan te verhelderen. Ook daarvoor is taal van fundamenteel belang. In het godsdienstonderwijs gaat het dan uiteraard vooral om godsdienstige taal, met name de taal van de bijbel en de christelijke geloofs-traditie.

Tegenwoordig kan het godsdienstonderwijs haar doel moeilijk bereiken, omdat juist die godsdienstige taal niet goed funktioneert. Godsdienstige taal staat onder de verdenking niet of nauwelijks meer informatie te bieden, die nieuw en interessant is voor mensen van nu. De bijbelse verkondiging lijdt in sterke mate aan wat informatie-theoretisch redundantie of overbodigheid genoemd wordt. Ze lijkt slechts antwoorden te geven op vragen die niet meer gesteld worden. Ze is versleten en volgens veel mensen inhoudsloos geworden omdat ze veel te ver af staat van de hedendaagse werkelijkheidservaring. Van die taal wordt dus weinig meer verwacht. Dit wordt nog versterkt door de verdenking van een soort immuniseringstaktiek door theorieën over bijbelse motief-transpositie en over het hermeneutische verschil tussen de blijvend ware inhoud en de historisch veranderbare vorm. Bovendien zou het verlies aan informatie ondersteund worden door bepaalde theologische taaltheorieën, waarin het existentiële beklemtoond wordt ten koste van de inhoud of waarin men de waarheid loskoppelt van de zinnen waarin ze wordt uitgedrukt. Ook zou godsdienstige taal de neiging hebben tot clichés en jargon en zou ze niet zelden gebruikt worden om een soort illusionaire geruststelling bij mensen tot stand te brengen. In veel gevallen is deze negatieve houding ten opzichte van godsdienstige taal zeker terecht volgens Zirker. Daarom lijkt het hem wenselijk om in het godsdienstonderwijs die taal zelf tot onderwerp van behandeling te maken, zo mogelijk in samenwerking met andere vakken zoals het moedertaal-onderwijs. Dat kan helpen om de verschillende functies van taal beter te onderscheiden en om de leerlingen zodoende in staat te stellen meer kritisch

te bepalen wat ze wel en wat ze niet aan die taal hebben.

Met het oog daarop past hij verschillende soorten wetenschappelijke taalinzichten toe op godsdienstige en morele taal. Dat zijn op de eerste plaats informatietheoretische inzichten zoals het onderscheid tussen informatieve waarde en redundantie. Op de tweede plaats gebruikt hij taalanalytische inzichten zoals het onderscheid tussen analytische en synthetische uitspraken en het onderscheid tussen normatieve en deskriptieve zinnen. Op de derde plaats wijst hij op psycho-linguïstische inzichten zoals het onderscheid tussen denotatie en konnotatie.

Met behulp daarvan lokaliseert hij de taalproblemen in het godsdienstonderwijs op het vlak van taalinzicht en beoordeling van taalfuncties. De verschillende functies van taalvormen worden te weinig onderkend, zodat men aan taal alleen een informatieve functie of gebrek daaraan toeschrijft. Hij erkent weliswaar veel van de genoemde bezwaren tegen godsdienstige en morele taal. Maar juist met behulp van de genoemde inzichten in taal kan dat onmaskerd worden en kan men beter beoordelen welke uitspraken wel en welke geen functie hebben of een valse functie. Daarom pleit hij ervoor om althans een aantal van dit soort inzichten in het godsdienstonderwijs op een eenvoudige manier ter sprake te brengen en toe te passen. Vanuit die inzichten kan men nauwkeuriger laten zien waar de problemen met godsdienstige taal liggen. Bovendien kunnen ze dienen om de aandacht te richten op de onderscheiden functies van verschillende taalvormen, zodat de leerlingen leren zien dat het in taal niet alleen om informatie gaat. Men kan ook met behulp van bepaalde vervreemdingstechnieken proberen vooroordelen te doorbreken zodat er weer aandacht komt voor wat al te vertrouwde teksten te zeggen hebben. Het belangrijkste is volgens Zirker evenwel dat godsdienstige taal weer in verbinding gebracht wordt met de ervaring van leerlingen nu. De taal van vroeger moet ontdaan worden van de toenmalige voorstellingen, die wij nu niet meer delen, en moet in verband gebracht of gevuld worden met hedendaagse voorstellingen. In die zin kan men bijvoorbeeld proberen samen met de leerlingen de geloofsbelijdenis te vertalen naar nu.

Bijzondere aandacht besteedt Zirker aan een uitwerking naar taal op ethisch gebied en naar de omgang met niet-bijbelse teksten in het onderwijs. Aan ethische uitspraken kan duidelijk gemaakt worden dat ook wetenschappelijk niet-verifieerbare uitspraken zinvol kunnen zijn; dat waardeoordelen onderscheiden moeten worden van andere taalvormen zoals uitspraken over feitelijke standen van zaken; dat alle levenssituaties geraakt worden door niet-verifieerbare maar wel zinvolle uitspraken; dat zulke uitspraken door mensen verschillend gebruikt kunnen worden; en dat dit maatschappelijk verstrekkende gevolgen kan hebben (65-66). Aan de hand van niet-bijbelse teksten kunnen vragen worden opgeroepen die een nieuwe toegang tot de bijbel verschaffen. Ze vormen een konfrontatiemogelijkheid die de discussie verscherpt. Ze maken een aktualisatie mogelijk van wat in bijbelse vorm historisch ver van ons afstaat. Ze bieden een konkretisering van het algemene in onmiddellijke aanschouwelijkheid. Ze zijn een duiding van de bijbelse verkondiging en ondersteunen zodoende het streven de grondslagen van het

christelijk geloof en handelen te verstaan (104).

specificatie van functies

Bij nadere analyse blijkt het in deze benadering vooral te gaan om de relatie tussen taaluitingen en datgene wat de betekenis ervan bepaalt. In tegenstelling tot Dubuisson richt Zirker zich niet primair op de inhoud van taal, maar op het tweede niveau van gerichtheid in taal: de presentatie- en communicatiebedoelingen. Het gaat hem niet zozeer om de vraag wat in taal ter sprake wordt gebracht, maar om de vraag of ter sprake wordt gebracht, wat bedoeld wordt, en of die bedoelingen als zodanig herkenbaar zijn. In die zin gaat het hem om een nauwkeuriger betekenisbepaling van taal. Het ontbreekt hem echter aan een algemene taal- en betekenistheorie. Daardoor ziet hij over het hoofd, dat taal een wijze van bedoeld handelen is, dat de bedoelingen in dit handelen representaties bevatten van hun vervullingskondities en dat de vervullingskondities bestaan in de presentatie en communicatie van psychische toestanden in klanken en andere fysieke gebeurtenissen. Hij gaat eraan voorbij dat taalhandelingen de realisering zijn van de bedoeling om betekenis te verlenen aan fysieke gebeurtenissen en dat geslaagde taaluitingen betekenis hebben. In feite beschouwt hij taal slechts als vorm en vat hij betekenis op als het gebruik, dat van taalvormen gemaakt wordt ('meaning is use'). De onderscheidingen in soorten taalverschijnselen zijn in feite grotendeels onderscheidingen in soorten taalvormen. Hij vervalt dus in een formalistische taalbenadering, waarbij de betekenis niet als eigenschap van taaluitingen wordt beschouwd. Dat is opmerkelijk, want hij wil juist het bezwaar serieus nemen, dat godsdienstige taal vaak geen of een zeer onbepaalde inhoud heeft.

Dit probleem probeert hij wel te ondervangen. Het gaat hem immers precies om datgene, wat de betekenis van taaluitingen bepaalt. Ter oplossing doet hij een beroep op toeschouwer-gebonden toeschrijvingen van functies aan taalverschijnselen. In plaats van de intrinsieke bedoeling, die de spreker of schrijver in taal heeft proberen te realiseren, stelt hij de "betekenis" of "waarde" die taalverschijnselen voor de lezer of hoorder kunnen hebben. In feite richt Zirker zich daarbij vooral op perlokutionaire functies, die aan taal worden toegeschreven, in het bijzonder de informatieve functie. Daardoor vervalt hij echter in een vorm van funktionalisering van taal, terwijl hij juist het verwijt serieus wil nemen, dat men godsdienstige taal vaak voor allerlei oneigenlijke doeleinden gebruikt en kan gebruiken.

Nu is het niet zo, dat Zirker helemaal geen aandacht besteedt aan de inhoud van taal. De inzet is precies een hermeneutische en betreft dus de interpretatie van wat Searle het eerste niveau van gerichtheid in taal noemt. Door taalverschijnselen naar functies te specificeren wil Zirker voorwaarden scheppen voor een juiste interpretatie van de inhoud van godsdienstige taal zoals bijbelteksten. Evenals Dubuisson en vanwege dezelfde verwarring van objekt en inhoud reduceert hij die inhoud echter tot de representatieve inhoud van cognitieve vormen van gerichtheid: informatie over feitelijke standen van zaken in de werkelijkheid, met name over psychische toestanden van mensen. Ook de inhoud van de uitspraken over taal, die in de door hem bepleite taalbehandeling in godsdienstlessen gedaan zouden moeten worden, zijn

slechts informatieve beweringen over taalvormen, of over de functies die daaraan worden toegeschreven. In zijn hele benadering reduceert hij andere inhoudskomponenten en inhouden van andere soorten taaldaden tot de beweringsinhoud van bevestigingen in godsdienstige, morele en literaire taal. Dat is verklaarbaar vanuit zijn zorg om de verdenking van informatieverlies te verkleinen. De illokutionaire analogie van informeren - een perlokutionaire daad - is immers iets bevestigen ofwel de overtuiging uitdrukken dat iets in de werkelijkheid het geval is. Uitingen van verlangens, bedoelingen en andere psychische toestanden van gelovigen vallen daardoor echter buiten het blikveld of worden herleid tot kwasi-bevestigingen en vooral tot de beweringsinhoud daarvan.

Bij Zirker heeft de verwarring van objekt en inhoud bovedien nog een ander gevolg. In zijn beschrijving van het specifieke karakter van waardeoordelen blijkt hij een bijzondere ontologische status toe te kennen aan de waarden waarnaar deze oordelen zouden verwijzen (63). Die waarden beschouwt hij als intentionele objekten met een andere ontologische status dan gewone objekten. Dat is echter onjuist. Ten eerste verwijst men in waardeoordelen niet naar waarden, maar schrijft men waarden aan iets toe. Ten tweede kan men wel naar waarden verwijzen en kan men de waarden dan intentionele objekten noemen. Maar die objekten zijn dan werkelijke objekten met eenzelfde ontologische status als elk ander objekt. Iets een intentioneel objekt noemen is niets anders zeggen dan dat het datgene is waar de intentionele toestand op gericht is. Als Jan meent dat een bepaalde handeling slecht is - of zelfs zonde - dan is het intentionele objekt van die opvatting deze handeling en niet een of andere entiteit tussen Jan en die handeling, bijvoorbeeld een norm of een waarde. Het ethisch oordeel of de morele overtuiging betreffende deze handeling verwijst niet naar een waarde, maar heeft een propositionele inhoud, waarin een bepaalde kwaliteit aan deze handeling wordt toegekend. Men moet daarom goed onderscheiden tussen de inhoud van een overtuiging - een propositie - en het objekt van een overtuiging - een gewoon objekt -. Zirker maakt dat onderscheid niet, maar geeft daardoor aanleiding tot onjuiste interpretaties, terwijl hij eigenlijk voorwaarden wil scheppen voor betere interpretaties.

Bovendien ontbreekt in deze benadering nog een ander belangrijk inzicht uit de intentionaliteitstheorie van Searle, namelijk dat de propositionele inhoud van een ervaring altijd haar vervullingskondities representeert en bepaalt in relatie met een intentioneel netwerk en tegen een bepaalde achtergrond in een bepaalde kontekst. Zirker heeft wel oog voor het feit dat de inhoud van taal nooit los staat van wat hij kultuurgebonden voorstellingen noemt. Hij zegt zelfs dat die inhoud voor een groot deel samenvalt met die voorstellingen. De konklusie die hij daaraan verbindt voor de interpretatie van taal is echter onjuist. Interpretatie zou volgens hem een kwestie zijn van een nieuwe vulling geven met meer ervaringsnabije voorstellingen. Zo miskent hij echter het gegeven, dat die taal al een inhoud heeft. Men interpreteert dan niet die inhoud, maar geeft een andere inhoud aan een tot vorm geobjektiveerde taaluiting.

Daar komt nog iets bij. Zirker beschouwt kontekstfactoren als bepalende betekenisfactoren. Betekenis van uitdrukkingen in taal vat hij op als iets dat in verschillende konteksten en situaties kan verschillen. De bepalende factoren van die verschillen zijn volgens hem kontekstfactoren, getuige de volgende uitspraak: "Naast een gelijkblijvende inhoud, 'algemene informatie' of 'denotatie' genoemd, staat vaak een inhoud die geen algemene geldigheid heeft, maar zeer wel voor bepaalde groepen en in bepaalde samenhangen verstaanbaar is: 'okkasionele informatie' of 'konnotatie'. Deze konnotatieve inhoud omvat vooral emotionele componenten en waarderingen". (86-87) Ook dat is ten dele onjuist. Weliswaar bepaalt de betekenis van uitspraken de vervullingskondities ervan in relatie met de rest van het intentionele netwerk en tegen een bepaalde achtergrond. Netwerk en achtergrond maken het wel mogelijk, dat de betekenis de vervullingskondities bepaalt. In zoverre veroorzaken ze de inhoud. Deze veroorzaking is echter niet bepalend. Om concrete taaluitingen juist te kunnen interpreteren moeten de vervullingskondities ervan herkend worden tegen de achtergrond en vanuit het netwerk, die in de betreffende kontekst als preconditie de vervullingskondities mogelijk maken. In die zin is de betekenis niet en zijn de vervullingskondities wel kontekstgebonden. Daarom is interpretatie van taal niet hetzelfde als het verstaan van betekenis. Interpretatie is de herkenning of omschrijving van de vervullingskondities, welke kunnen verschillen bij verschillende konteksten, terwijl de betekenis van de gebruikte taaluiting dezelfde kan zijn. Zirker gaat aan dit onderscheid voorbij. Blijkbaar gaat hij er van uit, dat die vervullingskondities alleen veroorzaakt worden door de betekenis van taal. Daarom beperkt hij zich tot taaluitingen op zich, onafhankelijk van de kontekst waarin ze gedaan worden. Dat is voor een juiste interpretatie onvoldoende. Daarom komt hij nog niet toe aan het interpretatieprobleem als zodanig. In zekere zin bemoeilijkt hij de interpretatie juist door funktietoeschrijvingen te specificeren en dan te doen alsof het om de specificatie van inhoudelijke vervullingskondities gaat.

Tenslotte ontbreekt bij hem het inzicht dat de beweringsinhoud van taaldaden altijd dezelfde vervullingskondities (re)presenteert als de inhoud van de intentionele toestanden welke in die taaldaden gepresenteerd wordt. Zirker lijkt er van uit te gaan dat taal de werkelijkheid als het ware rechtstreeks kan representeren. Hij maakt namelijk wel onderscheid tussen informatieve, inhoudsvolle uitspraken en inhoudsloze uitspraken zonder informatiegehalte. Hij vat inhoud en informatiegehalte echter op als iets dat bepaald wordt door datgene waarop die uitspraken betrekking hebben. Dit leidt tot het merkwaardige onderscheid tussen verschillende betekenissen en inhouden dat hij meent te kunnen maken.

De konklusie van deze analyse is deze: Zirker benadert het taalprobleem in de katechese niet als een inhoudelijk interpretatieprobleem, maar als een specificatieprobleem van taalvormen. Hij wil echter iets doen aan het verwijt van formalisme, inhoudloosheid en inhoudelijke onbepaaldheid van godsdienstige taal. Daarvoor stelt hij geen betere specificatie van inhouden voor, maar een specificatie van iets anders, namelijk van toeschouwer-gebonden funktietoeschrijvingen.

bedoelingen uitleggen

In deze studie wordt een alternatief voor deze benadering ontwikkeld, dat wel aansluit bij de aandacht voor het tweede niveau van gerichtheid in taal (de betekenisbedoelingen), maar dat dit niveau niet reduceert tot taalvormen en funktietoeschrijvingen. Daarvoor wordt gebruik gemaakt van Searle's specificatie van taaldaden. Dat heeft het voordeel, dat onmiddellijk ook de betekenisbedoelingen in het vizier komen.

Ook nemen we in dit onderzoek de hermeneutische intentie van deze benadering over. Daar ligt inderdaad een belangrijk aspekt van de taalproblematiek in de katechese. Terecht probeert Zirker daarbij meer aandacht te besteden aan de verschillen in achtergrond vanwaaruit godsdienstige taal geïnterpreteerd kan worden. Toch lukt hem dat niet goed, omdat hij onvoldoende ziet dat het dan primair om de vervullingskondities moet gaan die in taal gerepresenteerd worden. In dit onderzoek wil ik daarom naar oplossingen voor deze hermeneutische problematiek zoeken door meer nadruk te leggen op datgene wat volgens godsdienstige taal het geval moet zijn wil die taal waar zijn of anderszins slagen in de kontekst van de hedendaagse betekenisachtergrond en in relatie met het intentionele netwerk van de leerlingen. Juist omwille van een betere interpretatie van de godsdienstige taal in bijbel en traditie wordt hier vooral gezocht naar een betere betekenisbepaling door uitleg van wat nu het geval moet zijn wil die taal waar zijn; en van wat nu gedaan moet worden wil gebeuren wat er in bedoeld wordt.

Voor de oplossing van interpretatieproblemen met konkrete taaluitingen in bijbel en geloofstraditie heeft dat echter weinig zin zolang deze inzichten niet op die betreffende taaluitingen worden toegepast. Alleen als dat gebeurt is het ook mogelijk om de konkrete kontekst en achtergrond er bij te betrekken, zodat de inhoudelijke vervullingskondities en de overige inhoudelijke componenten beter uitgelegd kunnen worden. Terecht is de inzet van Zirker's benadering een hermeneutische. Hij wil voorwaarden scheppen voor een betere inhoudsbepaling van godsdienstige taal. Daarvoor moet echter ook het verband tussen het inhoudelijke niveau en het niveau van het bedoelde handelen in taal worden gelegd. Aan dat verband komt Zirker nog niet toe, hoewel precies daar de kern van het taalprobleem in de katechese ligt. Daarom willen we in deze studie vooral aan dat verband uitdrukkelijk aandacht besteden.

- legitimatie van geloofstaal -

Met name in de logisch-georiënteerde benadering richt men zich vooral op dit relatie-probleem. De meest uitvoerige publikatie binnen deze benadering is R.C.Miller's "The Language Gap and God" (1970), waarin hij de problematiek toespitst op taal waarin naar God verwezen wordt. Die publikatie neem ik hier als voorbeeld om na te gaan in hoeverre dit onderzoek bij deze benadering kan aansluiten.

het religieuze taalspel

Miller ziet christelijk godsdienstonderwijs ('christian education') vooral als voeding ('nurture') ten behoeve van de godsdienstige ontwikkeling van de leerlingen in christelijke zin. De ontwikkeling van het religieuze denken speelt daarin een belangrijke rol. Dat denken gebeurt echter in een taal die in onze technisch-wetenschappelijke cultuur grote vragen oproept. In die cultuur denken mensen veelal in categorieën van seculiere begrippen. Ze gebruiken die begrippen om alles te verklaren: van fietsreparaties tot schriftinterpretaties. Dat roept ook binnen het godsdienstonderwijs de vraag op hoe we over God datgene kunnen zeggen wat we bedoelen zodat onze uitspraken worden verstaan, aanvaard en beantwoord. Als mensen over God spreken realiseren ze zich doorgaans niet wat dit woord betekent of op wie het slaat. Bijbelteksten worden dikwijls beschouwd als fantasie, althans door degenen die denken binnen het beperkte kader van verifikatie op grond van zintuiglijke waarneming. Zelfs als liturgische vormen mensen diep raken wordt het emotionele antwoord niet beschouwd als gebaseerd op de werkelijkheid. Dat bemoeilijkt in hoge mate de ontwikkeling van het religieuze denken en het voeden daarvan in het godsdienstonderwijs.

Nu meent Miller dat een belangrijk middel om deze moeilijkheden op te lossen gevonden kan worden in de wijsgerige analyse van taal. Het inzicht, dat woorden en zinnen op verschillende manieren gebruikt worden om verschillende niveaus van denken uit te drukken, kan het besef kweken dat verschillende taalspelen niet straffeloos met elkaar verward kunnen worden. Ieder taalspel heeft zijn eigen logica en verifikatiemethode en het is belangrijk de logische plaats van geloofstaal vast te stellen. Op basis van die grondgedachte werkt Miller een aantal relevante inzichten betreffende godsdienstige taal uit naar mogelijke implicaties voor het godsdienstonderwijs.

Hij begint dan met de grondstelling van Fuchs, dat het christendom een taal-gebeuren is. Met behulp van Wilder's analyse van de taal van het Nieuwe Testament wijst hij er op, dat het spreken over God in het vroege christendom gebruik maakte van een niet-specialistische, wereldse taal om heilige dingen ter sprake te brengen tot zelfs het drama van de redding van de mensheid toe. Daaraan kunnen we in het godsdienstonderwijs tot op zekere hoogte een voorbeeld nemen. In elk geval heeft het christendom nieuwe literaire vormen in het leven geroepen zoals het evangelie en heeft zij op eigen wijze gebruik gemaakt van mythen, parabels, verhalen en epistels. Daarvan moet men zich in het godsdienstonderwijs bewust zijn.

Niettemin impliceren de vroege studies in taalanalyse van bijvoorbeeld de Wiener Kreis en Ayer een waarschuwing voor een al te gemakkelijk spreken over God. De vraag naar verifikatie stelt het probleem van de empirische verankering van onze geloofsovertuigingen. Als "geloven dat..." voorafgaat aan "geloven in..." moeten we van beide nagaan hoe we ertoe kunnen komen en moeten we met het eerste beginnen. Hoe kunnen we bijvoorbeeld onderscheiden tussen een religieuze ervaring en de vervulling van een wens of hallucina-

tie tengevolge van drugs? Als we tegenwoordig niet langer kunnen denken in termen van de mythologie en de wereldbeschouwing uit de eerste eeuwen is er dan een existentiële of metafysische taal mogelijk, waarin die kijk op het leven vertaald kan worden? In elk geval moeten we ons goed bewust zijn van verschillen in taalspelen en deze verschillen ook in het godsdienstonderwijs uitleggen. Bovendien is het van belang het begrip ervaring niet te verenigen tot zintuiglijke ervaring. Godsdienstige taal is in een ander soort ervaring verankerd. In dit verband wijst Miller op van Buren's vergelijking met de taal van liefde en kunst. Bovendien is het van belang dat de leerlingen scherp onderscheid leren maken tussen feiten-beschrijvende taal en de taal van de verbeelding. Dat kan helpen om de reductie van alle taalspelen tot de louter deskriptieve te voorkomen of te overwinnen en om er voor te zorgen dat waarheid niet vereenzelvigd wordt met empirisch en deskriptief taalgebruik. Er bestaat bijvoorbeeld ook performatief taalgebruik, waardoor iets in de werkelijkheid tot stand gebracht wordt. Daarbij rijst niet de waarheidsvraag maar de vraag of de bedoeling slaagt.

Voorzover het echter om uitspraken over God gaat hangt de logika van geloofstaal mede af van de voorafgaande kennis van God. Dat is volgens Miller nog geen logische, maar een psychologische kwestie. Daarvoor is in navolging van Northrop, Whitehead en Hartsthorpe aansluiting te vinden in de nieuwe natuurwetenschappelijke kijk op de wereld, die berust op een combinatie van de volkomen beeldloze algemene begrippen van de mathematische fysika en bepaalde partikuliere ervaringen of intuïties van zeer persoonlijke en zelfs van solitaire aard. Daarin is de religieuze dimensie van alle ervaringen te vinden en daarin ligt dus een basis voor wat Ramsey een 'kosmische onthulling' noemt. Er blijken gronden te zijn voor uitspraken over God in termen van een objectieve realiteit zowel op religieus als op metafysisch vlak.

In het godsdienstonderwijs gaat het er vooral om een taal te vinden, waarin deze specifieke onthullingservaring wordt uitgedrukt en opgeroepen. Met name Ramsey's inzichten acht Miller daarvoor van bijzonder belang. Ramsey stelt dat zo'n religieuze onthullingservaring gekenmerkt wordt door een 'vreemd inzicht' ('odd discernment') in en een 'volledige gebondenheid' ('total commitment') aan het observeerbare en meer. Dat moet in de taal tot uitdrukking gebracht worden. Daarom werkt godsdienstige taal met modellen en metaforen, ontleend aan de observeerbare werkelijkheid, maar kwalificeert deze op een zodanige manier, dat duidelijk is, dat niet alleen de observeerbare werkelijkheid ervaren wordt, maar ook dat "meer". Een bekend voorbeeld is de uitspraak "God is almachtig". Hier wordt aan het model "macht" de kwalificatie "al-" toegevoegd om dat tot uitdrukking te brengen. Nu is het volgens Ramsey aan te raden om zich niet te beperken tot één model of tot enkele modellen, maar om zoveel gekwalificeerde modellen aan te reiken tot de onthullingservaring tot stand komt, totdat "het muntje valt" of "het ijs breekt". Voor het godsdienstonderwijs heeft dat volgens Miller bijvoorbeeld de implicatie, dat meerdere bijbelse modellen en meerdere hedendaagse modellen worden aangereikt om het "vreemde inzicht" tot stand te brengen of te verdiepen.

Miller nuanceert deze gedachtengang met het pleidooi van Bushnell en Drinkwater voor de poëtisch-eenvoudige "taal van het hart". Hij wijst erop, dat ook in Evans' uitwerking van de "logika van het self-involvement" aanknopingspunten liggen om duidelijk te maken, dat vooral de taal van het eigen engagement in dit verband effectief kan zijn. In godsdienstige taal is de gelovige zelf in zijn uitspraken betrokken. Bovendien herinert hij aan Hare's opvatting, dat godsdienstige taal vooral een bepaalde kijk op de werkelijkheid uitdrukt of deze minstens veronderstelt. De kloof tussen de christelijke en de gesekulariseerde kijk op de werkelijkheid kan volgens hem alleen overbrugd worden als er een religieuze onthullingservaring in de zin van Ramsey wordt opgeroepen in termen van onze twintigste-eeuwse, wetenschappelijke, sekuliere cultuur. Daarom moet de mythische, metaforische en poëtisch-eenvoudige taal worden aangevuld met een theologische en metafysische taal van meer kritische aard. Daarvoor biedt met name de proces-filosofie en -theologie in de lijn van Whitehead waardevolle aanknopingspunten. In een slothoofdstuk konfronteert hij al deze inzichten met de godsdienstpedagogische ideeën van Howe, Hunter en Sloyan. Daaruit trekt hij de konklusie, dat alle taalspelen, die geëigend zijn voor christelijk godsdienstonderwijs het meest effectief functioneren in bijeenkomsten, die gekenmerkt worden door dialoog, engagement en kerygma en die uiteindelijk gebaseerd zijn op eredienst ('worship').

explicitering van onderzoeksmethodes

Een nadere analyse van deze benadering maakt het volgende duidelijk. Het cruciale punt is de logische relatie tussen de inhoud van geloofstaal en de communicatie daarvan in taal, dus tussen religieuze ervaring en taal. In Searle's terminologie richt Miller zich vooral op het verband tussen de twee niveaus van intentionaliteit in taal. Het intentionele karakter van beide niveaus en van de relatie tussen beide ziet Miller echter over het hoofd. Hij beschouwt die relatie als een feitelijke in ontologische zin en geeft er dus een ontologische status aan.

Het ontbreekt Miller evenwel aan het inzicht, dat zowel ervaringen, die in taal worden uitgedrukt als betekenisbedoelingen van taal gekenmerkt worden door een bepaalde koppel- en veroorzakingsrichting. Bovendien ziet hij over het hoofd, dat betekenisbedoelingen gekenmerkt worden door een koppelrichting van de wereld aan de geest en door een veroorzakingsrichting van de geest naar de wereld. Dat taaluitingen een bepaalde betekenis hebben wordt veroorzaakt door de bedoeling om er die betekenis aan te verlenen. Welke die betekenis is, wordt niet bepaald. Miller gaat er vanuit, dat de betekenis van taaluitingen veroorzaakt wordt door vormen. Daarbij verwacht hij de logische eigenschappen van taal en ervaring met de vervulling van beiden. In feite beschouwt hij de waarheid van een uitspraak als een logische koppeling van taal aan standen van zaken die ervaren worden. Daarbij vervalt hij toch weer in een vorm van verifikationisme, terwijl hij daaraan juist wil ontkomen.

Gezien vanuit Searle's theorie over intentionaliteit ontbreekt bij Miller bovendien het inzicht dat de vervullingskondities van intentionele toestanden op verschillende manieren gespecificeerd kunnen worden. Dat verklaart

waarom hij geen duidelijk onderscheid kan maken tussen de logische eigenschappen van intentionele toestanden en hun ontologische status. Het verklaart tevens waarom Miller de verifikatie van religieuze overtuigingen en ervaringen loskoppelt van de verwijzing naar God.

Daardoor slaat hij de logische problematiek van geloofstaal over. In dit onderzoek wil ik niettemin aansluiten bij deze logische benadering voorzover het de intentie daarvan betreft. De logische eigenschappen van uitspraken waarin naar God verwezen wordt vormen inderdaad een belangrijk vraagstuk van taal in de katechese. Ook lijkt me de aandacht voor de relatie tussen God en wereld van groot belang. In dit onderzoek willen we echter juist omwille van een goede logische plaatsbepaling van uitspraken, waarin God ter sprake komt, vooral aandacht besteden aan een goede specificatie van de vervullingskondities van zulke uitspraken.

- reductie van taaldaden -

Een nadere analyse van gemeenschappelijke punten in deze drie benaderingen maakt echter nog iets anders duidelijk. Voor de zoekrichting van deze studie is dat doorslaggevend.

de inhoud van geloofstaal

Op de eerste plaats is er een opvallende overeenkomst betreffende de inhoud van geloofstaal. In alle drie benaderingen beperkt men die inhoud tot de beweringsinhoud van bevestigingen, dus tot cognities. Wat men inhoudelijk als het centrale taalprobleem in de katechese beschouwt betreft telkens objektaanduidingen, toeschrijvingen of proposities. Samengevat luidt hun diagnose, dat er in de katechese sprake is van een reductie van beweringen: tot objektaanduidingen (Dubuisson), tot inhoudsloze of onbelangrijk geachte beweringen (Zirker) en tot empirisch verifieerbare beweringen (Miller). Hun oplossingsvoorstellen zijn daarom gericht op een opheffing van die reducties, maar blijven tegelijk ook beperkt tot beweringsinhouden: inhouden van intensionele verslagen (Dubuisson), vervullingskondities van funktietoeschrijvingen (Zirker) en beweringen, die passen bij de werkelijkheid, waarover iets wordt beweerd (Miller). Zij gaan er aan voorbij dat beweringen altijd deel uitmaken van illokutionaire daden. Daardoor herleiden zij in feite illokutionaire daden tot hun beweringsinhoud. Zij wijzen wel op de reductie van beweringen, maar besteden geen aandacht aan de reductie tot beweringen. In feite vervallen ze zelf tot die laatste reductie. Daarin lijkt een belangrijke oorzaak te liggen voor het onbevredigende karakter van hun diagnoses van de taalproblematiek in de katechese en van de richting, waarin zij naar oplossingen zoeken.

Daarom richten we ons in dit onderzoek vooral op de reductie van de betekenis van taaldaden tot de propositionele inhoud van bevestigende taaldaden. Precies op dat punt kan de taaldadentheorie goede diensten bewijzen. Het hart van deze theorie is juist dat zij inzichtelijk maakt dat en hoe beweringen altijd deel uitmaken van taaldaden zoals beschrijvingen, richtlijnen, beloftes,

etc.; en dat er ook andere betekenisvolle taaldaden bestaan, die zelfs in de wetenschap een centrale rol spelen, zoals de uitspraken van rechters of erkende instituties. Precies op deze illokutionaire daden, op eventuele reducties daarvan en op een mogelijke overwinning van deze reducties is dit onderzoek gericht.

betekenisbedoelingen

Er is echter nog een tweede punt, dat met het vorige nauw samenhangt. Het is vanuit Searle's inzichten opvallen, dat men in de genoemde benaderingen betrekkelijk weinig aandacht besteedt aan de betekenisbedoelingen van taaldaden, dus aan het tweede niveau van gerichtheid in taal. Dat is verklaarbaar vanuit de sterke aandacht voor vormen van gerichtheid met een koppelrichting van de geest naar de wereld. Bedoelingen hebben een tegenovergestelde koppelrichting. Bovendien worden ze niet veroorzaakt door iets in de wereld, maar veroorzaken ze zelf bepaalde handelingen zoals taaldaden. Zo'n benadering van taal is echter nog ongebruikelijk. Daarom is het verklaarbaar dat men er in de genoemde benaderingen minder goed raad mee weet. Daardoor beperkt men zich grotendeels tot de psychische toestanden, die in taal worden uitgedrukt en gaat men voorbij aan de bedoelingen welke men in taal probeert te realiseren. Men is geneigd dit tweede niveau van gerichtheid tot het eerste te herleiden, dus tot de intentionele toestand, die wordt uitgedrukt.

Voorzover men al op de bedoelingen en taaldaden ingaat, benadert men ze als gerealiseerde, geslaagde bedoelingen en richt men de aandacht dus slechts op uitgevoerde taaldaden, die betekenis hebben. Zodoende geeft men op het vlak van de bedoelingen geen bevredigende oplossing voor het probleem, dat betekenisbedoelingen soms ook niet slagen en dat pogingen om verstaanbare taaldaden te stellen kunnen mislukken. Men zoekt de oorzaak daarvan in datgene, wat men in taal wil uitdrukken, presenteren of communiceren, niet in de bedoeling om dat in taal te communiceren.

Het is echter precies deze bedoeling, dus dit tweede niveau van gerichtheid, dat betekenis verleent aan fysieke verschijnselen. De geest schenkt intentionaliteit aan klanken en vormen, die uit zichzelf geen intrinsieke gerichtheid hebben en dat gebeurt door de vervullingskondities van de uitgedrukte psychische toestand over te dragen op de uiterlijke fysieke entiteit. Het kan dus een onderdeel van de vervullingskondities van een bedoeling zijn dat haar vervullingskondities zelf vervullingskondities hebben. Als men dit tweede niveau van gerichtheid in taal reduceert tot het eerste en de vervullingskondities van betekenisbedoelingen herleidt tot de vervullingskondities van de gepresenteerde psychische toestanden, herleidt men de verklaring van betekenis tot een verklaring van de gepresenteerde psychische toestand, met name van de vervullingskondities daarvan. Dat is onbevredigend. De vraag is immers niet alleen waardoor de gepresenteerde psychische toestanden en hun vervullingskondities veroorzaakt worden, maar hoe het mogelijk is, dat die inhoud zo in taalvormen wordt gepresenteerd en gekommuniceerd als de spreker of schrijver bedoelt. Het taalprobleem in de katechese is niet te beperken tot wat gekommuniceerd, geïnterpreteerd en gelegitimeerd wordt,

maar betreft ook de communicatie, interpretatie en legitimatie als zodanig.

Daarom willen we in deze studie ook uitdrukkelijker aandacht besteden aan deze betekenisbedoelingen van godsdienstige taal. We willen nagaan in hoeverre de taalproblematiek in de katechese te wijten is aan een reductie van deze betekenisbedoelingen en hoe eventuele reducties overwonnen kunnen worden.

illokutionaire logika

Nu moet de verbinding tussen inhoud en betekenisbedoeling van taal volgens Searle gelegd worden door logische regels te volgen. Deze regels mogen niet gereduceerd worden tot de regels van de propositionele logika. In de genoemde benaderingen is er echter wel sprake van een dergelijke reductie. Zowel hun diagnoses als de therapieën, die zij voorstellen, berusten op verwarringen, die samenhangen met de reductie van de regels van de illokutionaire logika tot die van de propositionele logika. Ook voor deze reductie willen we in deze studie een oplossing zoeken. We willen bijzondere aandacht besteden aan de logische regels, die gevolgd moeten worden willen illokutionaire daden in godsdienstige taal verstaanbaar zijn en geldig geïnterpreteerd worden.

2.1.2. Job behandelen in de katechese

In deze studie gaat het niet zozeer om structurele taalproblemen in de katechese in het algemeen, maar vooral om de wijze, waarop die zich voordoen in katecheselessen rond het boek Job. Daarbij beperken we ons tot de planning van zulke lessen. Daarop is dit onderzoek toegespitst. We willen nagaan of en hoe deze reductieproblemen veroorzaakt worden door de planning van katecheselessen rond het boek Job en hoe ze door die planning voorkomen zouden kunnen worden. Ook hier is zoveel mogelijk aansluiting gezocht bij relevante publikaties dienaangaande uit de laatste decennia. Daarin zijn globaal drie soorten voorstellen tot Jobbehandeling te onderscheiden.

De eerste is de kerygmatische aanpak. Hieronder vallen bijvoorbeeld de handreikingen, die in de zestiger jaren zijn uitgewerkt door Hilger (1964), Beck en Miller (Fischer 1964 en 1966), Glanz en Ulrich (Kampmann 1964). Die zijn alle bedoeld om katecheten te helpen hun lessen zo voor te bereiden, dat zij de geloofsboodschap van de behandelde bijbelteksten op een theologisch en didaktisch gefundeerde wijze kunnen overdragen. Ook de Jobbehandeling, die ze in dat kader voorstellen, is primair gericht op verkondiging van de geloofsboodschap van het boek Job.

De tweede noem ik de existentiële, want daarin gaat het vooral om het antwoord dat dit bijbelboek kan geven op bestaansvragen betreffende het lijden en God. Voorbeelden daarvan zijn vooral te vinden in Duitse en Nederlandse katecheseprojekten, die in de zeventiger jaren zijn uitgewerkt ten dienste van het probleemgerichte godsdienstonderwijs en de zogeheten ervaringskatechese (b.v. Diehn 1974, Randak 1974, Neumann 1974, Neumüller-Niehl 1977, Hodel 1978, Bätz 1980).

De derde aanpak tenslotte is aan te duiden als de ideologie-kritische aanpak, omdat die vooral gericht is op de beoordeling van Godsbeelden, die in dit bijbelboek gepresenteerd worden. Als de existentiële katechese op het einde van de zeventiger jaren over haar hoogtepunt heen is, ontwikkelt de katechese zich steeds uitdrukkelijker in (ideologie-)kritische richting. Steeds meer katecheten en katechetici delen de overtuiging, dat de leerlingen omwille van hun subjektivering datgene moeten leren wat in de katechese noodzakelijk is om zelf bewuste keuzes te kunnen maken op godsdienstig en levensbeschouwelijk gebied. Leren denken over de religieuze dimensie van de werkelijkheid staat daarin centraal. De behandeling van bijbelteksten vervult daarbij, mits zij voortdurend ideologie-kritisch gezuiverd wordt wat haar werking betreft, de functie van toetssteen en richtsnoer. "Dit vooral naar de inspiratie en oriëntatie van de boodschap van het Rijk Gods die zij bevat, en die kritisch vooral naar haar kontekstuele betekenis wordt uitgelegd" (van der Ven 1982,450). In die geest wordt in katecheseprojecten uit de tachtiger jaren ook het boek Job ter sprake gebracht, vooral in het kader van de thema's God en lijden (b.v. Neumuller-Niehl 1977, H.K.I. 1984).

Van elk van deze soorten behandelingsvoorstellen wordt hier een voorbeeld beschreven en geanalyseerd. Zodoende is nader te bepalen of en hoe ze de genoemde taalredukties veroorzaken in katecheselessen rond het boek Job. Bovendien kan zo de bovengeschetste richting, waarin we hier naar oplossingen zoeken, worden toegespitst op de planning van zulke lessen.

- verkondiging van de boodschap? -

Een duidelijk voorbeeld van de kerygmatische aanpak is het behandelingsvoorstel dat Beck en Miller hebben uitgewerkt in het handboek "Biblische Unterweisung" (1964 en 1966).

Job's geloof

"Biblische Unterweisung" is opgezet als handleiding bij het gebruik van de bloemlezing-bijbel "Reich Gottes", die in 1962 door de beierse bisschoppen als schoolbijbel was ingevoerd en die beschouwd werd als vrucht van de nieuwe bijbelwetenschappelijke inzichten. De belangrijkste inzet van deze handleiding was een exegetisch verantwoorde bijbelbehandeling te bevorderen, waarin de resultaten van de moderne bijbelwetenschap vruchtbaar gemaakt zouden worden voor de verkondiging van Gods Woord dat ons in de bijbel toespreekt. De auteurs waarschuwen uitdrukkelijk tegen historisering, moralisering en dogmatisering van bijbelteksten. Bijbelonderwijs mag niet ontaarden in het vertellen van vrome verhalen en zich niet tevreden stellen met clichés. De geloofsbegrippen moeten vanuit de bijbel gevuld worden. Daarbij moet men de bijbel zichzelf laten uitleggen en moet de verkondiging zich aan het Woord zelf oriënteren, opdat de jongeren dat Woord ervaren en zich er door aangesproken voelen. Uitleggen betekent het Woord horen en in zijn woordelijke betekenis ernstig nemen. Belangrijk is echter wel, dat men de tekst als geheel

verstaat. Het gaat om de waarheid die er in wordt uitgedrukt. Men moet zich hoeden voor de valse voorstellingen, waartoe de vroegere katechese aanleiding gaf.

Om deze gedachtengang concreet uit te werken maakt deze handleiding gebruik van het begrip 'skopus'. Daaronder verstaat men de inhoudelijke kern van de tekst. Deze dient eerst te worden vastgesteld. Want daaruit zouden alle verdere methodische consequenties getrokken moeten worden. In concentrische cirkels probeert men van buiten naar binnen naar dit middelpunt toe te werken. Daarvoor volgt men het schema van de zogeheten 'formalstufen'. De eerste fase is die van de oriëntatie, waarin de inhoudelijke grenzen gesteld worden om foutieve tekstinterpretaties van meetafaan te voorkomen. Dan volgt de fase van de ontsluiting, waarin de tekst wordt ingedeeld in betekenisonderdelen ('Sinnabschnitte'). Men probeert in eenvoudige, bijbelgetrouwe taal de inhoud daarvan weer te geven. Dat vergemakkelijkt de uitleg. De derde fase is die van de toeëigening, waarin de theologische en religieuze kern wordt weergegeven. Dan volgt soms de fase van de inoefening. In elk geval is er nog de fase van het gebed, dat het thema voor de laatste maal herneemt. Bij de meeste leereenheden geven de auteurs bovendien suggesties voor een onderwijsgesprek, voor opdrachten en vergelijkingen met andere bijbelteksten. Dat alles zou als eigenlijk doel hebben de jonge mensen te vormen in de ontwikkeling van hun religieuze aanleg, ter voorbereiding op Gods uitnodiging ('Anruf Gottes').

Hoe wordt dit toegepast op de behandeling van het boek Job? Dit boek wordt aan de orde gesteld in het hoofdstuk "Gods volk onder de heerschappij van de Perzen, Grieken en Romeinen" en wel in deel C: "Israël en de school van de wijsheid". Daarin worden ook Spreuken, Jezus Sirach, het Hooglied, en het boek van de Wijsheid behandeld. In de algemene inleiding op dit hoofdstuk wordt de inhoud van het boek Job zo samengevat: "In het boek Job vecht een door leed beproefd mens met God en doet hem een proces aan tot hij zich tenslotte, door God overweldigd, onderwerpt" (Dl. II,282). In de inleiding op deel C wordt de wijsheidsliteratuur gekarakteriseerd als geheel van pogingen om "met behulp van het verstand de bestaansproblemen van de mens op te lossen en deze resultaten in overeenstemming te brengen met de uitspraken van het geloof" (Dl. II,306).

In dit kader worden nu aan het boek Job twee leereenheden gewijld overeenkomstig de indeling van de schoolbijbel Reich Gottes. De eerste eenheid draagt als titel "De Heer geeft, de Heer neemt. Job's geloof" (Dl. II,315-318). De titel van de tweede leereenheid luidt "Van horen zeggen hoorde ik van jou. Job spreekt met God" (Dl. II,318-322). Blijkbaar is voor beide als 'skopus' het vers gekozen "De Heer heeft gegeven, de Heer heeft genomen, geprezen zij de Naam des Heren". Want in de eerste leereenheid wordt hiervoor verwezen naar de tweede. Daar wordt deze tekst omrand afgedrukt als samenvatting van het geheel. Ook voor de oriëntatiefase van de eerste leereenheid wordt overigens verwezen naar die van de tweede. Daar wordt uitdrukkelijk aanbevolen inderdaad beide samen te nemen en de al te korte tekst van de schoolbijbel aan te vullen met de volgende teksten uit de

volledige bijbel: 3,1-4; 10,1-8; 13,13-16; 14,1-3; 16,19-22; 38,1-7; 38,16-18; 38,39-41; 40,3-5; 42,1-6. Daardoor zouden de leerlingen een eerste indruk van het boek krijgen. Als hoofddoel van beide leereenheden formuleren de auteurs evenwel: "het is wezenlijk dat het volgende probleem zo goed mogelijk wordt uitgewerkt. Aan het leed in de wereld kan men niet argeloos voorbij gaan. Maar degene die op God vertrouwt weet, dat het is opgeheven in Gods ondoorzichtige, maar zinvolle plan. Men moet zich er echter voor hoeden beide uitspraken zo met elkaar te verbinden dat er kortsluiting ontstaat" (Dl. II,319).

In de ontsluitingsfase van de eerste leereenheid wordt de proloog ingedeeld in 5 onderdelen en in de ontsluitingsfase van de tweede leereenheid wordt de rest van het boek weergegeven in 8 stukken. De theologische en religieuze kern van het boek wordt in de toeëigeningsfase in de volgende 6 punten samengevat:

- Job is rechtvaardig en godvrezend
- Job wordt door zijn vrienden berispt
- Job daagt God uit te antwoorden
- God antwoordt Job
- Job onderwerpt zich
- God geeft Job nieuwe zegen

Daarna volgt onmiddellijk:

De Heer heeft gegeven
de Heer heeft genomen
geprezen zij de Naam des Heren

In de inoefeningsfase wordt deze kern nog eens herhaald met 9 uitspraken, waarvan de eerste en de laatste luiden "God is de Heer van de wereld". Het gebed is ontleend aan Psalm 23, vers 3 en 4: "U leidt mij op het rechte spoor omwille van uw naam. Ook als ik moest gaan in duistere kloof, ik vreesde geen onheil, want u bent bij mij, Amen." Als suggestie voor een onderwijsge-sprek geven de auteurs: "Veel mensen hebben problemen met God, omdat ze met hun lot geen raad weten. Welk antwoord geeft het boek Job?"

De opdrachten luiden tenslotte:

1. Wat geloven de vrienden van Job?
2. Waarom laat Job zich niet overtuigen door zijn vrienden?
3. Hoe antwoordt God Job?
4. Vergelijk Psalm 139,7-12 met Job 23,8-9.

bevestiging van een overtuiging

Een nadere analyse van de taalaspecten in dit behandelingsvoorstel levert het volgende beeld op. Inhoudelijk is het volledig gekoncentreerd op wat als de

boodschap ('skopus') van het boek Job wordt beschouwd. Weliswaar komen in dit voorstel allerlei psychische toestanden ter sprake, maar ze worden alle herleid tot een inhoudelijke kern: degene die op God vertrouwt weet, dat aan het leed in de wereld niet argeloos voorbijgegaan kan worden, maar dat het niettemin in het ondoorzichtige, maar zinvolle plan van God opgeheven is. Dat is geen emotie of verlangen, maar een overtuiging. Het object van deze overtuiging is niet God of een fysiek verschijnsel, maar een psychische toestand van een bepaald soort mensen: 'de gelovige weet'. Die psychische toestand is geen wens of bedoeling, maar kennis, dus een geslaagde of ware overtuiging. De boodschap van het boek Job, waartoe de inhoud van katecheselessen rond het boek Job volgens dit voorstel herleid moet worden, is dus een intensioneel verslag van een geslaagde, wáár geachte overtuiging dat het lijden in Gods plan is opgeheven. Het is een verslag van de ware geloofsovertuiging van Job als prototype van de gelovige.

Welke bedoelingen moeten er volgens deze auteurs gerealiseerd worden, wanneer men deze boodschap ter sprake probeert te brengen? Wat leerlingen en katecheten in en met taal moeten doen wordt in deze handleiding nauwelijks gespecificeerd. Voorzover er al bedoelingen worden uitgelegd zijn dat betekenisbedoelingen die aan het boek Job worden toegeschreven. Er worden wel beoogde perlokutionaire effecten geformuleerd: het Woord Gods ervaren en zich er door aangesproken voelen; de ontwikkeling van de religieuze aanleg. Daarvan wordt ook wel gezegd, dat ze het bedoelde effect vormen van de uitleg van de boodschap. Wat met dit uitleggen zelf bedoeld wordt maken de auteurs echter niet duidelijk. Het is wel enigermate op te maken uit de presentatie van de inhoud en uit de opdrachten. De leraar wordt vooral geacht de inhoud zo in taal te presenteren, dat inderdaad die inhoud en geen andere gepresenteerd wordt. Alle aandacht wordt in dit behandelingsvoorstel gevestigd op de presentatie van de inhoud in taal als voorwaarde voor de beoogde perlokutionaire effecten. Opmerkelijk is daarbij dat uitleggen niet als handeling wordt omschreven, maar als "het Woord horen en in zijn woordelijke betekenis ernstig nemen". Alleen de opdrachten duiden taaldaden van de katecheet aan, maar dan wederom slechts gespecificeerd naar de inhoud. Wat de leerlingen dan geacht worden te doen ter vervulling van de opdrachten bestaat ook weer uit intensionele verslaggeving van overtuigingen, die in het boek Job worden uitgedrukt. Uitdrukken wat in henzelf omgaat blijft volledig buiten beschouwing.

Op de logische regels, die bij deze verslaggeving gevolgd moeten worden gaan de auteurs verder niet in. Wel blijken ze er vanuit te gaan, dat de regels van de propositionele logika daarvoor voldoende zijn: de beweringen hoeven alleen waar te kunnen zijn. Daarbij zien ze echter zowel de oprechtheidsregel als de essentiële regel van bevestigingen over het hoofd. Wie iets bevestigt moet immers ook geloven dat de bewering waar is. Een bevestiging geldt als uiting van het geloof, dat het beweerde waar is. Zij gelden als bevestiging, dus als handelingen die tot doel hebben dat het beweerde een feitelijke stand van zaken representeert. Aan deze regels hoeft volgens dit behandelingsvoorstel echter niet voldaan te worden. Noch de katecheten noch de leerlingen hoeven

er immers zelf van overtuigd te zijn, dat de gelovige weet, dat het lijden in Gods plan is opgeheven. Ze hoeven het alleen maar te beweren. Dat die bewering een perlokutionair doel dient - bij de leerlingen de overtuiging te vestigen waarover iets beweerd wordt - doet logisch gezien niet ter zake.

Deze reductie tot de regels van de propositionele logika roept fundamentele problemen op, juist in onze gesekulariseerde cultuur, waarin dergelijke geloofsovertuigingen door weinigen meer gedeeld worden. Die zijn niet op te lossen met de inleidende opmerking, dat het boek Job behoort tot de wijsheidsliteratuur en dus een poging is om "met behulp van het verstand de bestaansproblemen van de mens op te lossen en deze resultaten in overeenstemming te brengen met de uitspraken van het geloof". Dat verklaart, waarom in de zeventiger jaren een andere aanpak is voorgesteld, waarin precies het antwoord op die bestaansproblemen centraal gesteld wordt.

- antwoord op een bestaansvraag ? -

Een goed voorbeeld van deze existentiële aanpak geeft de werkmap "Theodizee zwischen Hiob und Ernst Bloch oder Vom Verhalten im Leid" van Neumann uit 1974.

het theodiceeprobleem

Dit werkschrift maakt deel uit van een serie materiaalmappen voor de hogere klassen van het voortgezet onderwijs, in het bijzonder voor de hoogste klas van het gymnasium. Behalve konkrete stof biedt het ook aanwijzingen voor werkvormen, verduidelijkende teksten en verbindingsteksten als hulp bij de behandeling. Bij de opzet van deze reeks wilde men voor het vak godsdienst zodanig materiaal bieden dat het de leerlingen in staat zou stellen zich door theologische reflectie kritisch bezig te houden met grondvragen van het eigen bestaan en van de wereld en met belangrijke hedendaagse problemen die een uitdaging vormen voor het christelijk geloof. Theologische reflectie betekent in dit verband de poging om de werkelijkheid te duiden en de waarheid te vinden, waarbij de relatie tussen God en wereld doordacht wordt met een beroep op Jezus.

Uitdrukkelijk wordt gesteld dat men afziet van een theoretische fundering van het godsdienstonderwijs waarvoor deze werkschriften bestemd zouden zijn. De auteurs gaan er weliswaar vanuit dat het godsdienstonderwijs in de hogere klassen van het voortgezet onderwijs van een bepaald niveau dient te zijn en dat de behandelde onderwerpen nu eenmaal een zekere moeilijkheidsgraad hebben. Toch menen ze dat hun open ontwerpen in verschillende concepten van godsdienstonderwijs kunnen werken. Ze kiezen uitdrukkelijk voor een open programmering zodat ze aan eigen inzichten en wensen van de gebruikers kunnen worden aangepast. Zelfs van een methodische fundering is afgezien. Daarvoor verwijst men eenvoudig naar meer theoretische literatuur zonder uitdrukkelijk voor een bepaalde richting te kiezen.

Niettemin wordt als doel van dit voorstel geformuleerd dat de leerlingen in staat zijn:

1. in het zoeken naar inzicht ('Verständnis') in zichzelf en de wereld de grote storing door het lijden zinvol in te passen;
2. voor zichzelf en voor anderen in situaties van ontsteltenis de raadselachtigheid van het lijden te duiden;
3. zo mogelijk lijden aan te kunnen.

Met het oog op die algemene doelstelling zouden onder andere de volgende specifieke doelen als tussenstap van reflectie kunnen dienen:

- het boek Job kennen als literaire presentatie van de lijdensproblematiek en een uiteenzetting kunnen geven van de pogingen die erin vervat liggen om het vraagstuk op te lossen;
- aan het antwoord van de Job-dichter laten zien, dat de ervaring van het lijden het persoonlijk antwoord van de lijdende behoeft;
- de tekst van Immanuel Kant (over de theodicee-problematiek) interpreteren, zijn oplossing weergeven en deze vergelijken met de oplossing van het boek Job;
- Ernst Bloch's duiding van het boek Job verduidelijken en beoordelen;
- taal voor de lijdensproblematiek in de moderne dichtkunst karakteriseren aan de hand van voorbeelden van Beckett en Mac Leish en hun betekenis uiteenzetten.

Voor de eerste twee tussenstappen wordt in dit werkschrift uitvoerig ingegaan op het boek Job zelf onder de titel "Eine alte Auseinandersetzung mit der Leiderfahrung". Dit onderdeel wordt ingeleid met een beklemtoning van het literaire karakter van het bijbelboek als inkleding van bepaalde gedachten en uitspraken. Vervolgens wordt de opbouw van het boek Job uiteengezet en gaat men in op de tijd van ontstaan en op de taalvorm. Daarna volgen een aantal teksten uit het boek Job onder de volgende titels:

- van de oude Job-vertelling tot het Job-gedicht: 1,1-22; 2,1-13; 3,1-26; 4,1-2;
- het eerste argument van de vrienden: 4,7-9; 4,17-21; 5,1-7;
- het tweede argument van de vrienden: 8,8-19; 22,1-11;
- het derde argument van de vrienden: 9,1-2; 9,14-22; 9,27-33;
- het uiteindelijke antwoord van het boek Job: 29,2; 31,35-37; 38,2; 39,33-35; 40,2; 40,8-10; 42,1-6.

Dit gedeelte wordt afgesloten met de opdracht in een schema aan te geven welke verklaringspogingen van het lijden door de Jobdichter worden afgewezen en welke oplossing de Job-dichter zelf geeft. Deze opdracht volgt op de opmerking dat vers 42,5 als doel en hoogtepunt van het boek Job kan gelden: "Niet van horen zeggen uit de theologische en kerkelijke traditie, maar pas in de levende ontmoeting kan de mens God erkennen.... Het antwoord kan en moet geleefd worden", zo citeert men de exegeet Fohrer. Men sluit deze tekst af met de volgende opmerking "daarmee wordt duidelijk om welk soort antwoord het gaat: de vraag naar het juiste gedrag in het lijden staat voor de Job-dichter tegenover de vraag naar het verstaan van het lijden op de voorgrond."

informatie over een redenering

Wat blijkt nu bij nadere analyse de inhoud te zijn, die in dit behandelingsvoorstel centraal gesteld wordt? Volgens het schema van probleem-oplossing gaat het vooral om twee soorten psychische toestanden: het verlangen om iets te weten (probleem) en overtuigingen, die dit verlangen kunnen bevredigen (oplossing). Daarbij valt op, dat het verlangen om iets te weten wel als drijfveer gezien wordt voor de behandeling van overtuigingen, maar verder niet als centrale inhoud beschouwd wordt. Dat verklaart waarom de propositionele functie van het verlangen slechts globaal wordt omschreven als "inzicht in zichzelf en de wereld", "de zin van het lijden", "theodicee" en "het juiste gedrag in het lijden". Bovendien wordt wel verslag gedaan van dit soort vragen bij mensen, maar wordt het verlangen niet rechtstreeks ter sprake gebracht. Het gaat wel over de theodicee-vraag van mensen, maar nauwelijks over datgene wat zij bedoelen te vragen.

Niettemin bepaalt deze vraag volledig de inhoud van wat verder ter sprake komt. Die inhoud wordt beperkt tot overtuigingen, die van belang geacht worden voor een bevredigende duiding van het lijden. Wat betreft de propositionele inhoud van de te behandelen overtuigingen in het onderdeel over Job valt vooral het volgende op. Eerst worden enkele beweringen gedaan omtrent de literaire vorm van het boek Job. De meeste aandacht wordt echter besteed aan beweringsinhouden van de "argumenten van de vrienden" en aan de inhoud van "het uiteindelijke antwoord van het boek Job". Zowel de uitspraken van de vrienden als die van Job worden voorgesteld als schakels in een redenering, die volgens Neumann uiteindelijk leiden tot de konklusie: niet uit het horenzeggen van de theologische of kerkelijke traditie, maar alleen in de levende ontmoeting kan de mens God erkennen; het antwoord kan en moet geleefd worden.

Neumann gaat er dus vanuit, dat de propositionele inhoud van de centrale overtuiging, die in het boek Job wordt uitgedrukt, niet een gerichtheid is op God of een fysiek verschijnsel, maar de gerichtheid op een psychische toestand van mensen. Die psychische toestand is geen gevoel of bedoeling, maar de erkenning van God door de mens. Het centrale objekt is dus een kognitieve gerichtheid van de mens. Ook volgens dit behandelingsvoorstel gaat het dus uiteindelijk over het geloof in God. In onderscheid met het voorstel van Miller-Beck wordt de inhoud van dat geloof verder niet nader omschreven. Het lijkt erop, alsof het slechts gaat om de overtuiging, dat God bestaat, al heeft het woord erkenning toch ook enigermate de betekenis van gezagsaanvaarding. Aan die erkenning zou in het boek Job in elk geval een noodzakelijke mogelijksvoorwaarde toegeschreven worden: ze kan slechts plaatsvinden in de levende ontmoeting met God. Die beweringsinhoud vormt de inhoudelijke kern van dit behandelingsvoorstel.

Welke bedoelingen moeten nu in taal gerealiseerd worden volgens dit voorstel? De sleutel voor de opvatting van Neumann dienaangaande ligt in uitdrukkingen zoals "taal verlenen aan ervaringen" en "verdichting van de ervaring van velen". Hij gaat er blijkbaar vanuit dat de bedoeling niet primair

is te communiceren met anderen, maar uitdrukking te geven aan ervaringen. De bedoeling van de auteur van het boek Job en de betekenis van het boek wordt niet zozeer gezocht in de poging om aan de lezer duidelijk te maken wat hij voelt, wil en denkt, maar in de poging om in literaire taalvorm te gieten wat in hem omgaat. Daarom gaat het er in dit behandelingsvoorstel ook niet om de communicatiebedoelingen van de auteur te herkennen of uit te leggen. Er hoeft slechts interpretatie gegeven te worden van de waarheidskondities van de uitgedrukte overtuigingen. De leerlingen moeten leren bepalen welke overtuigingen in dit boek tot uitdrukking gebracht worden en wat er in de werkelijkheid het geval moet zijn willen die overtuigingen waar zijn. De leraar hoeft dat alleen uit te leggen.

Aan welke logische voorwaarden moet deze uitleg dan voldoen volgens dit behandelingsvoorstel? Op grond van welke logische regels is de inhoud van deze taal te herkennen en overeenkomstig de bedoelingen te interpreteren? Ook Neumann gaat daarop niet uitdrukkelijk in. Impliciet beperkt ook hij de logika van het boek Job tot propositionele logika. Dat blijkt op de eerste plaats uit het feit, dat hij de inhoud van het boek Job terugbrengt tot een "gedachtengang", een logische redenering. Het blijkt ook uit de volgende opdracht aan het einde van de behandeling van het boek Job als literair kunstwerk: "probeer het onderscheid tussen een historische en een literaire Job-figuur te verduidelijken; hoe staat het in deze samenhang met de vraag van 'Wahrhaftigkeit'?" Deze laatste term is van belang. Ze kan in dit verband moeilijk oprechtheid betekenen. Er moet verifieerbaarheid mee bedoeld zijn. Welnu, dat is een logische regel die slechts de beweringsinhoud betreft. Het is geen oprechtheidsregel of essentiële betekenisregel. Het gaat Neumann kennelijk niet om de betekenis van de tekst als zodanig of om de vraag welke psychische toestanden erin worden uitgedrukt. Het gaat hem enkel om de vraag of de beweringen, die in dit boek gedaan worden, waar kunnen zijn.

Dit roept uiteraard wel de vraag op naar de toetsing van die waarheid. Die vraag wordt in deze existentiële aanpak echter noch gesteld noch beantwoord. Men volstaat met mogelijke antwoorden op de theodicee-vraag. Of ze bevredigen is aan de leerlingen zelf: zij moeten de waarde bepalen, zoals blijkt uit de laatste opdrachtsuggestie bij dit onderdeel over Job. "Voer een kringgesprek over het resultaat van het bezig zijn met het boek Job, verduidelijk de verdieping van de problematiek en probeer de waarde van dit resultaat te beoordelen" (p.14).

- een kritische konfrontatie -

Op dit punt precies lijkt men in de kritische aanpak een stap verder te gaan. Als voorbeeld kiezen we hier het project "God- Schepper en Koning, Bevrijder en Vader", dat in 1984 door het Hoger Katechetisch Instituut in Nijmegen is uitgebracht en dat deel uitmaakt van een serie projecten bijbelkatechese voor 12-16-jarigen, bedoeld voor school en jongerengroepen.

antwoorden toetsen

Door de makers van dit projekt wordt hun aanpak gekarakteriseerd als een vorm van thematische bijbelkatechese (Open Boek, 1983). Zij beogen een konstante wisselwerking tussen bijbelse traditie, ervaringswereld van de leerlingen en de totale maatschappelijke context van vandaag. Daarbij gaan ze er vanuit, dat de verkenning van het thema God beter doet verstaan wat de strekking is van de bijbelse traditie. Omgekeerd is volgens hen de oriëntatie in de verhalen van de bijbel niet alleen een gerichtheid op de ontsluiting van de joods-christelijke traditie, maar ook op het leren omgaan met God in het eigen persoonlijk leven en het aktueel maatschappelijk gebeuren (vgl. Handleiding bij het projekt God, 1984, 36). Vanuit die gedachtengang is dit projekt, dat is opgezet voor ongeveer 10 katecheselessen, in 3 delen opgebouwd. Onder de titel "Zoeken naar God" worden de leerlingen eerst uitgenodigd hun eigen houding tegenover God te beschrijven en deze te konfronteren met de bijbelse beelden van God als bevrijder, koning, schepper en vader. Vervolgens behandelt men drie problemen die mensen met God kunnen hebben, namelijk het lijden, de wetenschap en misbruik van Gods naam. Tenslotte worden 3 vormen van omgaan met God besproken, namelijk bidden, vieren en handelen.

In dit kader wordt het boek Job behandeld bij 2, "Problemen met God" en wel in verband met het probleem van het lijden. Als doel van dit onderdeel formuleren de auteurs: "De jongeren nemen kennis van de verschillende antwoorden die in het boek Job worden gegeven op de vraag naar herkomst en zin van het lijden; zij leren deze antwoorden verwerken m.b.t. hun eigen vragen rond deze kwestie" (Handleiding, 59). Met het oog op dat doel bevat het werkboekje voor de leerlingen een samenvatting van de inhoud van het boek Job gevolgd door de vier antwoorden, die dit bijbelboek volgens de auteurs geeft op de vraag wat God met het lijden van mensen, met het kwaad in de wereld te maken heeft, namelijk:

1. uiteindelijk geeft God iedereen wat hij verdient;
2. lijden is altijd Gods straf voor de zonde
3. door het lijden stelt God mensen op de proef
4. ook God wil het lijden niet; het komt niet van hem.

Hieraan wordt ter afsluiting van dit onderdeel over Job een opdracht verbonden. In het vorige onderdeel moesten de leerlingen twee lijstjes maken: "één met dingen die volgens jou wel aan God toegeschreven kunnen worden; en één met dingen die je beslist niet met God in verband kunt brengen". Onder de titel ANTWOORDEN TOETSEN krijgen de leerlingen nu de volgende opdracht. "Leg de twee lijstjes, die je gemaakt hebt bij opdracht 11, nog eens naast bovenstaande antwoorden op de vraag naar het waarom van kwaad en lijden. Tot welk antwoord kom je dan voor jezelf? Verduidelijk waarom je voor dit antwoord kiest. Waarom kun je met de andere antwoorden moeilijk of misschien helemaal niet uit de voeten?" Daarmee is het onderdeel over Job afgesloten en gaat het projekt verder met het thema geloof en wetenschap. Het boek Job komt verder niet meer terug.

godsbeelden kiezen

Een nadere analyse van de inhoud van dit Jobonderdeel maakt het volgende duidelijk. Ook hier beperkt men zich grotendeels tot overtuigingen en worden nauwelijks andere ervaringen ter sprake gebracht. Dit onderdeel staat weliswaar in het kader van "problemen met God", met name van het probleem "God en het lijden". De inhoud van die vraag wordt ook wel uitdrukkelijk geformuleerd: "wat heeft God te maken met het lijden van mensen, met het kwaad in de wereld?" Het gaat echter vooral om de antwoorden op deze vraag. In onderscheid met het voorstel van Neumann worden niet alleen antwoorden uit het boek Job ter sprake gebracht, maar ook antwoorden van de leerlingen zelf. In beide gevallen gaat het om overtuigingen betreffende de relatie tussen God en het lijden. De overtuigingen van de leerlingen worden inhoudelijk slechts in zoverre bepaald, dat ze op God gericht moeten zijn en "dingen" moeten bevatten, die "aan hem kunnen worden toegeschreven". De leerlingen hoeven dus nog niet te zeggen of zij dat zelf ook aan God toeschrijven, dus of zij zelf die overtuiging hebben. Het gaat dus eigenlijk niet om hun eigen overtuigingen over God in relatie met het lijden, maar om hun opvatting over de verifieerbaarheid van overtuigingen dienaangaande van wie dan ook. Met de antwoorden uit het boek Job is dat anders. Dat zijn wel overtuigingen omtrent God en het lijden. Vier worden er gepresenteerd en toegelicht. Het belangrijkste is nu dat de leerlingen een keuze moeten maken uit al die overtuigingen en moeten verantwoorden, waarom ze die keuze gemaakt hebben. Op dat moment komt wel hun eigen overtuiging ter sprake, maar vooral de beweegreden(en) voor die keuze. Of het daarbij om overtuigingen, verlangens of gevoelens moet gaan wordt niet precies aangegeven. Waarschijnlijk hebben de auteurs toch ook hier vooral overtuigingen op het oog, gelet op de omschrijving van het doel van dit onderdeel: "de jongeren nemen kennis van de verschillende antwoorden die in het boek Job worden gegeven op de vraag naar herkomst en zin van het lijden; zij leren deze antwoorden verwerken m.b.t. hun eigen vragen rond deze kwestie".

Uit deze doelformulering is tevens enigermate af te leiden welke betekenisbedoeelingen volgens de auteurs in deze lessen te realiseren zijn: kennisname van antwoorden, die in het boek Job worden gegeven. De formulering door de leerlingen van hun eigen overtuiging is blijkbaar alleen van belang met het oog op de verwerking. Het heeft geen communicatiebedoeling. Eigenlijk heeft ook het boek Job dat niet. Het geeft wel antwoorden, maar dan gaat het toch meer om de antwoorden dan om het geven. Tekenend in dit verband is ook de uitdrukking "wisselwerking tussen bijbelse traditie, ervaringswereld van de leerlingen en de totale maatschappelijke kontekst van vandaag". Men omschrijft niet de bedoelingen van mensen om ervaringen uit te wisselen, dus om met anderen te communiceren, maar de wisselwerking tussen inhoud. Men spreekt weliswaar van "doen verstaan wat de strekking is van de bijbelse traditie." Daarmee wordt echter slechts een oorzakelijke relatie tussen beide omschreven en niet de realisering van een betekenisbedoeling. Wel maakt het duidelijk, dat het verstaan van de strekking van het boek Job vooral gezien wordt als gevolg van de verkenning door leraren en leerlingen. Aan de

betekenis, die de auteur aan zijn tekst heeft gegeven wordt daarbij niet uitdrukkelijk aandacht besteed.

Aan welke logische regels moet de taal in deze lessen dan voldoen om die betekenis-bedoelingen te realiseren? Die vraag stellen de samenstellers van dit project zich niet. Eén logische voorwaarde formuleren ze slechts indirect bij de opdracht om aan te geven wat aan God kan worden toegeschreven. De wezenlijke betekenisregel voor predikaten is immers, dat de toeschrijving al of niet waar moet kunnen zijn. Die regel lijkt ook de belangrijkste geweest te zijn bij de formulering van de vier beweringen, die zij aan het boek Job ontleenen. In elk geval moeten ze zich bij die formulering beperkt hebben tot de regels van de propositionele logika. Anders is moeilijk verklaarbaar hoe ze de inhoud van het boek Job tot deze vier beweringen hebben kunnen reduceren. Anders is evenmin te begrijpen, waarom ze niet aangeven, welke daarvan door de auteur onderschreven blijkt te worden.

- verantwoorde beperking of reductie? -

In hoeverre in deze behandelingsvoorstellen nu inderdaad van taalreductie sprake is kan op grond van deze analyse nog niet worden uitgemaakt. Wel roepen deze voorstellen een aantal vragen op, zowel van exegetische als van katechetische aard. Is de boodschap van het boek Job te beperken tot een of meer overtuigingen betreffende de gelovige, God en het lijden? Doet men de betekenisbedoelingen recht, als men die beperkt tot de bedoeling om dit te presenteren? Hoeft men bij de interpretatie enkel de regels van de propositionele logika te volgen? Dat zijn vragen, die vooral op exegetische gronden beantwoord moeten worden. Exegese is evenwel nog geen katechese. Een exegetische verantwoording is nog niet voldoende voor een verantwoorde katechese. Het is katechetisch gezien bijvoorbeeld nog de vraag, in hoeverre een logische kommunikatie van geloof te beperken is tot de expressie van verifieerbare beweringsinhouden. Met het oog op de ontwikkeling van een voorstel tot Jobbehandeling zonder taalreductie gaan we daarom in de volgende paragrafen nader in op de exegetische en katechetische aspecten daarvan.

Katecheselessen rond het boek Job dienen uiteraard exegetisch verantwoord te zijn. Daarom rijst de vraag, in hoeverre de beperkingen van de inhoud en de boodschap van het boek Job, die in de besproken voorstellen tot Jobbehandeling zijn aangewezen, vanuit exegetisch gezichtspunt inderdaad reducties zijn. Als dat het geval blijkt te zijn is bovendien de vraag welke exegese wel als een verantwoord uitgangspunt kan gelden voor katecheselessen rond dit bijbelboek. Dat willen we in deze paragraaf nagaan.

Ook daarvoor kunnen de inzichten van Searle van dienst zijn. Uiteraard kunnen Searle's inzichten niet als vervanging gelden van de inzichten van vakexegeten. Maar op een aantal punten, die juist voor de betekenisbepaling van het boek Job en voor een katechetische behandeling van dit bijbelboek fundamenteel zijn, geven de vakexegeten geen uitsluitel, omdat ze het er niet over eens zijn of omdat ze er nog geen aandacht aan besteden. Dat betreft zowel de soorten taaldaden, die in de afzonderlijke tekstgedeelten worden gesteld (2.2.1.) als de makro-taaldaad, die door het boek als geheel wordt gesteld (2.2.2.). Op beide niveaus kan de toepassing van Searle's inzichten minstens helpen een exegetische keuze verantwoorden.

2.2.1. De betekenis van onderdelen.

Op de eerste plaats is de betekenis te bepalen van de onderdelen, waaruit het boek Job is opgebouwd. Daarbij gaat het niet zozeer om de lexikale betekenis van woorden of uitdrukkingen, maar om de illokutionaire daden die in deze tekstgedeelten worden gesteld en om de eventuele propositionele inhoud daarvan. Daarbij volgen we de indeling van het boek Job zoals die tegenwoordig door de meeste bijbelwetenschappers wordt erkend (vgl. Westermann, 1977): proloog, dialogen, toespraken van Jahweh en epiloog.

- de proloog (hfdst. 1-2) -

Het boek Job begint met de zogenoemde proloog, waarin Job wordt voorgesteld en waarin beschreven wordt wat hem overkomt en hoe hij daarop reageert.

een fiktioneel verhaal

Deze proloog is typisch fiktioneel van aard: "Er leefde in het land Oes eens een man die Job heette." Of de plaatsnaam Oes fiktioneel is wordt betwijfeld.

Sommigen menen dat hiermee een streek in Edom wordt aangeduid, dus ten zuidoosten van het huidige Israël (de Wilde 1981,86). Anderen situeren de plaats in Aram, dus in het noordoosten (Delitzsch, Wetzstein e.a.). Waarschijnlijk is deze Egyptisch klinkende naam echter gekozen uit "theologische" overwegingen, namelijk om een plaats aan te duiden van onbegrip met universele afmetingen (Görg, 1980). De naam Job is in elk geval wel fiktioneel gebruikt, want al kwam de naam in het oude oosten vaker voor, in de kontekst van dit boek blijkt uit niets dat een werkelijk bestaande persoon bedoeld is. Wel kan hier een toespeling bedoeld zijn op de Job, die in Ezechiël 14,14 in één adem genoemd wordt met Noach en Daniël, de legendarische voorbeelden van gerechtigheid uit het grijze verleden.

Hoe het ook zij, in elk geval zijn de meeste exegeten het er tegenwoordig over eens, dat de proloog althans naar de kern deel uitmaakte van een oud volksverhaal, dat mondeling was overgeleverd en dat de auteur van het boek Job voor zijn doel varieerde (Lindblom 1940, Sarna 1957, Weiss 1983). Blijkens duidelijke parallellen was het verhaal over Job althans naar de kern ook elders bekend (Fohrer 1959). De auteur heeft het echter zo bewerkt dat het als kader kon dienen voor wat hij zelf bedoelde uit te drukken. Daarom noemen de meeste exegeten de proloog samen met de epiloog -waarvoor hetzelfde geldt- de raamvertelling.

De inhoud van dit verhaal is tweeledig. Enerzijds speelt het zich af op aarde en beschrijft het Job en zijn lotgevalen. Anderzijds vertelt het over God en zijn "zonen", in het bijzonder over satan, de tegenstander. Eerst wordt Job voorgesteld als iemand die volledig beantwoord aan het ethisch en religieus ideaal van de toenmalige mens (Bic 1966, Berg 1981): "rechtschapen en goed, godvrezend en afkerig van het kwaad." In sociaal-ekonomisch opzicht gaat daar een optimale welstand mee gepaard: 6 zonen, 3 dochters, een enorme veestapel en een grote menigte dienstpersoneel. "Die man was de rijkste oosterling van allemaal." (1,3) Bovendien wordt verteld, dat Job zijn kinderen na afloop van de kring van feesten, die ze elk jaar hielden, heiligde omdat hij dacht "misschien hebben mijn kinderen gezondigd en God in hun hart gevloekt." (1,5) Zonder overgang volgt dan de zogeheten eerste hemelscène. Nadat Jahweh Job heeft genoemd met dezelfde woorden als in de eerste zin van het boek vraagt satan: "Job heeft ontzag voor U, ja, heeft hij daar geen reden toe?" Is Job's goedheid werkelijk zo belangeloos als het lijkt? Satan krijgt dan van Jahweh toestemming om dat te toetsen: "Goed. Je kunt over alles wat hij heeft beschikken. Maar naar hemzelf steek je geen vinger uit!" (1,12) Satan vertrekt en Job verliest al zijn vee, zijn knechten en zijn kinderen, waarop hij zegt: "Naakt kwam ik uit de schoot van mijn moeder, naakt keer ik daarheen terug. Jahweh gaf en Jahweh nam, de naam van Jahweh zij gezegend". (1,21) Het eerste hoofdstuk besluit met de mededeling: "Bij dit alles zondigde Job niet en sprak niets onbetamelijks jegens God." (1,22) Dan volgt de verdubbeling en de verheviging: een tweede hemelscène, waarin satan toestemming krijgt Job alles te ontnemen behalve zijn leven en een tweede verliesscène, waarin Job met zweren geslagen werd van voetzool tot kruin. Tevergeefs probeert zijn vrouw hem tot vloeken te bewegen, maar Job zegt "zouden we het

goede aannemen van God en het kwade niet?" Weer wordt dit afgesloten met de opmerking: "Bij dit alles zondigde Job niet met zijn lippen." (2,10) Daarna wordt nog verteld dat drie vrienden het onheil hoorden en hem kwamen opzoeken. Het waren Elifaz, de Temaniet, Bildad de Sjoechiet en Zofar de Naämathiet.

ter aansluiting en problematisering

De funktie van dit fiktionele verhaal is duidelijk niet om een werkelijke stand van zaken te beschrijven, maar om de lezer een herkenbare situatie voor te stellen. De auteur wil blijkbaar enerzijds een konkrete, persoonlijke voorstelling bieden van de wijze waarop men toen in het algemeen de relatie zag tussen het levenslot en het gedrag van mensen, waarbij God als een soort opper-rechter garant stond voor de samenhang. Anderzijds is het kennelijk zijn bedoeling om een soort toetsgeval te kreëren, waarin blijkt dat onheil en lijden nu eens niet samengaan met "zondig" gedrag. Zo sluit hij weliswaar aan bij de beginsituatie van zijn lezers, maar problematiseert hij die tevens. Hij breekt de vanzelfsprekende achtergrondaanname open door te doen alsof die in Job's geval niet blijkt te kloppen. Het in het oog springende punt daarbij is kennelijk de wijze waarop Job God ter sprake brengt: ondanks alles wat hem overkwam, zondigde hij niet met zijn lippen.

Dit is niet de konklusie of de boodschap van het boek Job, zoals in de kerygmatische voorstellen tot katechetische Jobbehandeling wordt aangenomen. Het is pas het startpunt. De auteur maakt duidelijk, dat heel vaak wordt aangenomen, dat mensen in lijdenssituaties God ter sprake moeten brengen zoals Job hier doet, omdat het inderdaad zo is dat het levenslot van mensen samenhangt met hun gedrag en andersom. Hij maakt echter tevens duidelijk, hoe problematisch dat is. Is het het wel vol te houden om zo te denken en te spreken en vanuit die gedachte God ter sprake te brengen als garantie voor die samenhang? De auteur roept hier veeleer een vraag op dan dat hij een stelling poneert, een overtuiging uitdrukt of iets bevestigt. Daarbij is het opvallend, dat de vraag niet een waarneembare gebeurtenis, een herinnerbare stand van zaken of het objekt van een mogelijke overtuiging betreft. De vraag heeft betrekking op bedoeld handelen, namelijk op het ter sprake brengen van God in een situatie van onschuldig lijden. De grote vraag van het boek Job is hoe dat te doen is.

- de drie gespreksronden (hfdst. 3-37) -

De drie gespreksronden, die dan volgen en die waarschijnlijk later zijn aangevuld met de toespraken van Elihoe, zijn daarom in de eerste plaats te lezen als het zoeken naar een bevredigend antwoord op die vraag, waarbij het overigens niet alleen om het antwoord gaat maar eerst en vooral om de vraag zelf. In deze dialogen probeert de auteur op de eerste plaats de vraag zelf verder te ontwikkelen en toe te spitsen.

In verschillende opzichten vormen deze gesprekken een schril contrast met de proloog. Niet alleen de vorm is anders: het verhaal in proza maakt plaats voor een reeks dialogen in dichtvorm. Vooral inhoudelijk en wat betreft de houding van de hoofdpersonen is er sprake van een opzettelijke antithese (Hoffmann 1981).

de openingsmonoloog

De tegenstelling wordt onmiddellijk opgeroepen in de zogeheten openingsmonoloog van Job (hfdst. 3). Die is opgebouwd uit drie delen (Freedman 1968). Eerst verwenst Job zijn geboortedag (vers 4 en 5) en de nacht van zijn conceptie (vers 6-9). Vervolgens betreurt hij het uitstel van zijn dood, waarin tenminste alle tegenstrijdige verhoudingen opgeheven zouden zijn (vers 11-19). Tenslotte vraagt hij vertwijfeld, waarom ongelukkige mensen zonodig moeten leven en drukt hij zijn diepe teleurstelling daarover uit (vers 20-26). Al die uitingen lijken precies het tegendeel van 1,21 waarin hij juist een eerbiedige aanvaarding uit van geboorte en dood, van Gods geven en nemen (Moore 1983). Bovendien maakt hij in vers 3,4 een letterlijke toespeling op Genesis 1,3. Kennelijk stelt de auteur de openingsmonoloog van Job met opzet tegenover het scheppingsverhaal van Genesis en geeft hij zodoende aan deze gemoedsuitbarsting een kosmische kontekst (Kubina 1979,61). Job verwenst hier niet alleen zijn eigen leven, maar heel de schepping (Cox, 1979, 48).

Opvallend is daarbij, dat Job God alleen ter sprake brengt als degene die de lijdende isoleert, waardoor de mens zijn eigen weg kwijtraakt en geen uitweg meer ziet (vers 23). Tegenover de lofprijzing in 1,21 staat hier dus geen vloek. De taaldaad die Job hier stelt is ook geen bevestiging met beweringsinhoud. Het is zelfs geen klacht zoals vaak wordt gesteld op grond van vormovereenkomsten met bepaalde psalmen (Westermann 1977), want er wordt niet de overtuiging in uitgedrukt dat de situatie waarin Job verkeert voor hem ongelukkig of nadelig is. Die situatie wordt bekend verondersteld en is de aanleiding tot de typische gemoedsuiting van de verwensing. De illokutionaire kracht daarvan ligt in het gevoel van diepe teleurstelling, mislukking en verdriet, dat wordt uitgedrukt. Die gemoedsuitbarsting is dus het eerste "antwoord" van Job op de vraag, die in de proloog is opgeroepen: hoe is God nog ter sprake te brengen in zulke situaties van onschuldig lijden. Het is tevens een toespitsing van die vraag: is het terecht om het zo te doen zoals Job het hier doet, namelijk in het kader van de uiting van wanhopige teleurstelling in het leven?

de eerste ronde

Het lijkt alsof de vrienden in hun daarop volgende reacties bij wijze van troost precies op die vraag een antwoord geven. Toch reageren de vrienden niet op Job's gemoedsuitdrukking als zodanig, maar zien ze er een aanleiding in om in te gaan op wat zij als de oorzaak van Job's verdriet beschouwen. Ze aksepteran blijkbaar niet het "antwoord", dat Job zelf heeft gegeven en vinden de vraag niet relevant of de lijdende mens God terecht ter sprake kan brengen in een gemoedsuiting. In plaats daarvan bieden ze elk hun eigen verklaring

van Job's lijden. Die komen in zoverre met elkaar overeen, dat ze alle drie dat lijden terugvoeren op het algemene beginsel dat er een samenhang bestaat tussen levenslot en levenswandel en dat God die samenhang garandeert. Daar zit dus het verwijt in, dat Job in de openingsmonoloog op een verkeerde wijze gesproken heeft.

Elifaz is de eerste. Hij doet het nog op de meest sympathieke manier (hfdst. 4-5). Hij spreekt Job eerst aan op diens eigen verdiensten als trooster van anderen. Hij houdt hem weliswaar de wijsheid voor: "wie slechtheid ploegen en boosheid zaaien, die oogsten dat ook."; daar zorgt God wel voor (4,2-11). Maar in dat kader is 4,3-6 toch een verwijtende terechtwijzing (Westermann, 1977,43). Met een beroep op een nachtelijke verschijning verklaart hij dat geen mens voor God volkomen rechtvaardig en zuiver is (4,12-21). Daarom zal zijn roepen niet beantwoord worden, want er is geen uitzondering op de regel dat dwaasheid ongeluk veroorzaakt (5,1-7). Daarom raadt hij Job aan zich tot God te wenden (5,8), want ook al begrijpen wij het niet, Hij kan mensen het leed zowel geven als weer ontnemen. Elifaz voerspelt Job dat God hem dan zeker weer gelukkig zal maken (5,9-27). Dit houdt vooral een terechtwijzing in ten opzichte van het laatste deel van Job's openingsmonoloog. Met zijn beginseluitspraak over de samenhang tussen wangedrag en ongeluk beschuldigt Elifaz Job ervan dat die iets verkeerd gedaan moet hebben.

In Job's reactie daarop maken zijn gemoedsuitingen nu plaats voor een lange reeks klachten over het onbegrip van zijn vrienden en de onterechte beschuldiging (Westermann 1977,65 e.v.). Hij daagt Elifaz uit aan te tonen dat hij iets verkeerd gedaan heeft en waarschuwt hem dat hij groot onrecht kan begaan (6, 14-30). Hij wijst op zijn trieste lot (7, 1-11) en richt zich rechtstreeks tot God met de vraag waarom Hij hem al dat leed aandoet en smeekt Hem met rust gelaten te worden (7, 12-21).

Voor Bildad is dat kennelijk aanleiding om rechtstreekser dan Elifaz te reageren. Met een beroep op de traditie (8, 8-10) oppert hij de mogelijkheid dat Job's kinderen gezondigd hebben. Hij zet nog eens de wijsheidsleer uiteen, nadat hij opnieuw Job heeft aangeraden zich tot God te bekeren. Dan zal blijken dat God niet alleen het kwaad straft, maar ook het goede beloont.

Job geeft toe dat hij in het ongelijk zou staan als hij met God een rechtsgeding zou voeren (9, 2-24). Anderzijds doet schuld of onschuld niet ter zake, zoals hij in zijn eigen ongeluk ervaart (9, 25-35). Daarom vraagt hij rechtstreeks aan God waarom Hij hem dit laat overkomen (10, 1-22).

Zofar reageert heel lomp met een rechtstreekse beschuldiging aan Job's adres. Juist datgene wat Job allemaal zegt bewijst dat Job niet onschuldig is. Als God inderdaad eens zou verklaren waarom dat leed Job overkomt, zou Job wel anders spreken. Ook Zofar oppert echter de mogelijkheid dat alles nog ten goede kan keren als Job zich vastbesloten tot God wendt (11, 1-20).

Job ziet in deze rechtstreekse beschuldiging kennelijk een aanleiding om er inderdaad een soort rechtszaak van te maken en maakt zich in hoofdstuk 12 tot en met 14 als het ware op voor de verdediging. Zijn eerste punt betreft de halsstarrigheid van de vrienden (12,1-13,12). Hij beschuldigt de vrienden ervan met leugens voor God te zijn opgekomen (Westermann, 1977,49). Op

de tweede plaats daagt hij God uit te laten zien wat hij misdaan heeft (13,13-28). Ten derde klaagt hij de "onrechtvaardige" situatie aan van de mens in het algemeen (14,1-22). Daarmee eindigt de eerste gespreksronde.

Opvallend is daarin, dat de vrienden volledig voorbij gaan aan het gegeven, dat Job in zijn openingsmonoloog helemaal geen bevestigende of ontkenkende uitspraak over God heeft gedaan, die waar kan zijn of niet. Daar gaat het hem blijkbaar niet om. Hij heeft zijn lijdenservaring, zijn gevoel tot uitdrukking gebracht en in dat kader ook zijn gevoel door God geïsoleerd te zijn. Het feit, dat zijn vrienden hem daarin niet serieus nemen, versterkt dat gevoel alleen maar, temeer daar hij er tot nu toe zelf ook vanuit is gegaan, dat God inderdaad garant staat voor recht en orde. Niettemin vinden de vrienden het kennelijk nodig om hem precies daaraan te herinneren. Het geeft een nieuwe wending aan de aanvankelijke vraag hoe God in lijdenssituaties ter sprake te brengen is. Hoewel het voor de vrienden geen vraag is wordt bij Job (en de lezer) nu toch ook de vraag opgeroepen of het dan terecht is over God te zeggen, dat Hij recht en orde garandeert.

de tweede ronde

Dat verklaart mede, waarom er in de tweede ronde een omslag plaatsvindt in de uitspraken van Job en een verharding in de uitspraken van de vrienden. Ook nu begint Elifaz weer en wel met een persoonlijke aanval op Job. Zijn toespraak bevat een bijna klassiek voorbeeld van een terechtwijzing, die in een direkte beschuldiging overgaat (15,5 en 15,13). Hij waarschuwt Job dat het hoogmoedigen altijd slecht vergaat (15,17-35).

Job protesteert (16,1-2), klaagt over het onbegrip van zijn vrienden (16,3-6) en wendt zich wel tot God, maar om enerzijds naar diens aandeel in zijn ongeluk te vragen en om anderzijds de hoop uit te spreken dat "Hij uitspraak moge doen tussen de mens en God, beslissen tussen de mens en zijn naaste" (16,7-22), want zijn toestand is onhoudbaar (17,1-26).

Bildad protesteert daartegen weer fel en schildert in de donkerste kleuren het lot van de goddeloze (hfdst. 18). Daarop beklaagt Job zich over zijn maatschappelijk isolement, maar spreekt hij de overtuiging uit dat zijn Losser (go'el) hem tenslotte zal rechtvaardigen (19,1-27). Hij waarschuwt zijn vrienden dat zij voor die rechter moeten oppassen (19, 28-29). Zofar antwoordt geërgerd met een nog dreigender beschrijving van wat de goddeloze overkomt (hfdst. 20).

Daarop antwoordt Job dat het die goddeloze vaak juist heel goed gaat (hfdst. 21). Het is opmerkelijk, dat Job alleen in dit hoofdstuk uitdrukkelijk de argumenten van de vrienden bestrijdt (Westermann, 1977, 49). Terwijl de vrienden zich dus steeds meer vastbijten in hun beginsel van samenhang tussen levenslot en levenswandel, begint Job dit beginsel uitdrukkelijk te weerleggen en verklaart hij het in elk geval niet van toepassing op zijn situatie.

de derde ronde

Dan volgt een derde ronde. De tekst daarvan is deels door de war geraakt. Elifaz' aanklacht van Job is waarschijnlijk wel volledig (hfdst. 22). Onver-

bloemd beschuldigt Elifaz Job nu van wangedrag (22,6-7). Het twistgesprek loopt uit op een onverzoenlijke tegenstelling al is moeilijk te rekonstrueren hoe precies. Job's verdediging en Bildad's beroep op God's kosmische overmacht (hfdst. 23-27) schijnt fragmentarisch en in een verkeerde volgorde bewaard te zijn gebleven. Zofar ontbreekt helemaal of misschien moeten sommige passages toch aan hem worden toegeschreven, al wordt dat niet in de tekst zelf vermeld. In elk geval geeft de tekst zoals we die nu kennen het volgende beeld. Zowel de vrienden als Job concentreren zich steeds nadrukkelijker op God. De vrienden blijven bij hun standpunt en funderen hun opvatting nog sterker in de kosmische orde, in relatie met God. Job wijst hun beginsel af, bevestigt steeds nadrukkelijker zijn eigen integriteit en richt zich vooral op God als Degene die daarvoor instaat.

Het gesprek loopt dus vast, omdat de vrienden steeds maar blijven proberen hun overtuigingen te staven, dus de wereld (inklusief Job) te koppelen aan hun woorden, terwijl Job juist probeert om zijn geest en zijn taal te koppelen aan de wereld, aan datgene waarop hij gericht is.

het loflied op de wijsheid

In dat kader staat het loflied op de wijsheid (hfdst. 28). Door sommigen wordt het als een latere toevoeging gezien, omdat de wijsheidsopvatting die er uit spreekt, sterk zou verschillen van het voorafgaande (Nelis 1968, 15; Kuhl 1953, 281). Anderen beschouwen het als integraal onderdeel van de oorspronkelijke tekst en zien er zelfs het kernpunt van het hele boek in (vgl. Müller 1978, 129-134). Hier gaan we er van uit dat het wel tot het oorspronkelijke boek behoort, omdat het zo goed past in de concentratie van de derde gespreksronde op God zelf. De inhoud is namelijk dat de wijsheid niet te vinden is in de schoonheid der aarde, maar enkel in de "vreze des Heren". De vier woorden in v.27 (zien, tellen, vaststellen en doorgronden) zijn elders uitdrukkingen voor God's rol in de schepping. Zij behoren niet zozeer tot de wijsheid. Heel dit hoofdstuk betreft vooral God's uniciteit als schepper. Het drukt de overtuiging uit dat Hij de bron van alle inzicht is omdat Hij hemel en aarde heeft geschapen (Harris 1983, 419-427). Het is echter vooral een lofprijzing, dus een gemoedsuitdrukking. Als zodanig is het te beschouwen als een poging van de auteur om terug te keren naar een gemoedsuiting. Het lijkt de rechtvaardiging van het beroep op God zelf en van het verzoek, waarop de volgende hoofdstukken uitlopen.

Job's slotgetuigenis

Daarna sluit Job de derde gespreksronde af met een laatste bezwerend getuigenis (hfdst. 29-31). Na een terugblik op zijn vroegere jeugd (29) en een laatste klacht over zijn huidige lijden (30) betuigt hij plechtig zijn onschuld en daagt hij God nogmaals uit een beschuldiging tegen hem in te brengen (31). Wat in de proloog in de derde persoon en van buitenaf werd verteld daarvan wordt hier in de eerste persoon en van binnenuit getuigenis afgelegd in de vorm van een soort anamnese en rechtvaardiging (Lévêque, 1979, 231-248), die vol zit met gemoedsuitingen en klachten.

de toespraken van Elihu

De tekst wordt daarna onderbroken door twee lange toespraken van een zekere Elihu (hfdst. 32-37). Vrij algemeen worden die beschouwd als latere toevoeging, al doen sommige bijbelwetenschappers nog steeds pogingen om de oorspronkelijkheid ervan aan te tonen (Cornill 1913, 249; Ridderbos 1937, 353-382; Rennefeld 1939, 163-180; Kroeze 1943, 156-170). Ze zijn opgebouwd uit vier onderdelen. Eerst houdt Elihu Job voor dat God rechtvaardig is als hij kastijdt. De mens moet alleen Zijn plan leren ontcijferen (hfdst. 32-33). Vervolgens waarschuwt Hij Job dat het een vergissing is om God van onrechtvaardigheid te beschuldigen (hfdst.34). Bovendien is het onterecht Hem te beschuldigen van onverschilligheid tegenover de mens (hfdst.35). Tenslotte "bewijst" Elihu met een beroep op de schoonheid van de schepping dat God gelijk heeft (hfdst.36-37).

Ondertussen is echter al duidelijk geworden, dat de mensen in hun onderlinge woordenstrijd geen bevredigend antwoord hebben gevonden op de vraag, die in de proloog is opgeroepen. Job is dat steeds sterker gaan beseffen en heeft daarom in wanhoop een beroep gedaan op God zelf. De reden daarvoor is niet, dat hij niet weet of dat hij wil weten hoe het zit met God en de wereld en hoe hij zijn eigen situatie daarbinnen kan verklaren. De reden is vooral, dat hij het zo niet vol kan houden in zijn omgang met andere mensen en met God. Hij vraagt niet aan God om te zeggen wie gelijk heeft, maar hij wil van God weten wat hij moet doen, hoe hij nog wel kan leven, handelen, spreken zonder God onrecht te doen.

- de toespraken van Jahweh (38,1-42,6) -

Jahweh gaat eindelijk op dat verzoek in. Als een 'deus ex machina' neemt Hij nu zelf het woord en houdt twee toespraken, die moeilijk te rijmen lijken met de voorafgaande gesprekken. Daarom hebben velen de oorspronkelijkheid ervan geheel of gedeeltelijk ontkend (vgl. Kuhl 1953, 264-271, Fohrer 1963, 36 e.v.). De argumenten daarvoor blijken echter niet steekhoudend genoeg (Kubina 1979). Integendeel. Bij nadere analyse blijken deze toespraken juist van doorslaggevend belang voor de boodschap van het boek Job als geheel. Bovendien leiden ze tot een bevredigend antwoord op de vragen die de auteur via de dialogen heeft toegespitst op het volgende dilemma: is God in zo'n situatie van onschuldig lijden een garantie voor recht en orde of niet.

de eerste toespraak

De eerste toespraak "vanuit de storm" begint als een soort verhoor en is gesteld in een terminologie, die doet denken aan de "profetische gerechtsrede" (Kubina 1977,133 e.v.). "Wie noemt mijn beleid daar ondoorzichtig, met woorden, waar geen inzicht uit blijkt? Welnu dan, zet je als een man in postuur: Ik zal je verhoren, geef jij mij uitsluitel." (38,2-3) Daarop stelt Jahweh een lange reeks ironische vragen naar wie verantwoordelijk is voor de belangrijkste natuurverschijnselen, voor wat er aan het firmament gebeurt en voor

interessante eigenschappen van een aantal dieren, waarin allerlei symbolen verwerkt zijn. Nergens gaat Hij uitdrukkelijk in op het twistpunt tussen Job en zijn vrienden. Via zijn ironische tegenvragen maakt Hij echter wel duidelijk, dat Hij niet verantwoordelijk gesteld kan worden voor kwaad en lijden in de wereld. Uit de schepping is nergens af te leiden, dat God kwaad en lijden heeft bedoeld. Belangrijker is echter, dat Hij op deze manier duidelijk maakt hoe absurd het is als mensen denken te weten en te kunnen zeggen, wat God wel bedoeld heeft en wil.

Zonder recht te spreken treedt Jahweh hier op als een soort rechter. Job antwoordt op Jahweh's slotvraag of hij de Almachtige nog van replek wil dienen: "Ik ben toch veel te nietig...." (40,4)

de tweede toespraak

De tweede toespraak heeft een parallelle opbouw, maar beperkt zich tot twee mythologische dieren: Béhemoth (40,15-24) en Leviathan (40,25-41,26), de oerbeelden van hybris en vijandigheid tegenover God, Jahweh vraagt nu rechtstreeks of Job die aankan. Op die manier doet de auteur drie dingen tegelijk. Ten eerste voert hij de lezer via de algemene menselijke ervaring van de overmacht van de natuur, waarop in de eerste toespraak zo'n sterk beroep gedaan werd (Cox 1981), naar de ervaring van Gods verlossende overmacht in de geschiedenis. Ten tweede geeft hij daaraan een universeel-oekumenisch karakter aan door twee beelden te kiezen uit de niet-israëlsche mythologie. Ten derde houdt hij weliswaar de koppeling van de kosmische orde aan de morele orde vast, die in de wijsheidsleer van de vrienden zo'n centrale rol speelt, maar tilt hij die samenhang boven het juridische denkpatroon uit. Ook in de morele orde overstijgt hij zodoende dit juridische denken en laat hij God zichzelf als garantie van recht en orde doorbreken.

Job's reactie

Job's reactie getuigt ervan dat Jahweh's woorden inderdaad tot een openbaring hebben geleid en tot erkenning van Zijn ondoorgrondelijkheid: "van horen zeggen had ik van U gehoord, nu heb ik U met eigen ogen gezien. Daarom herroep ik wat ik heb gezegd en heb ik spijt." (42,5-6) Dit zien betekent voor de Israëliet een persoonlijke bevrijdende ontmoeting. (Lang, 1980, 35-48) Mede daarom beschouwen velen deze verzen als het hoogtepunt en de pointe van heel het boek. Toch is het niet het laatste woord.

- de epiloog -

Het boek eindigt met een stuk tekst dat weer in proza geschreven is. Daarin komt Jahweh nog een keer aan het woord. Hij spreekt als het ware een vonnis uit over de handelwijze van de vrienden en Job: "Mijn toorn is ontbrand tegen u en uw beide vrienden, omdat gij mij geen recht hebt gedaan met je woorden, zoals mijn dienaar Job", zegt hij tegen Elifaz. Hij herhaalt de reden van zijn veroordeling daarna nog een keer: "want jij hebt Mij geen recht ge-

daan met je woorden" (42, 7-8). Daarom moeten ze een brandoffer opdragen en Job vragen voor hen te bidden. De rollen worden omgedraaid.

Daarna keert Jahweh het lot van Job ten goede en krijgt hij alles dubbel terug wat hij verloren was plus nog eens drie dochters en zeven zonen. "Job leefde daarna nog 140 jaar en zag zijn zonen en kleinzonen, vier geslachten. Toen stierf Job, oud en verzadigd van dagen." Dat was waarschijnlijk ook het happy end van het volksverhaal waaraan de proloog en epiloog zijn ontleend.

2.2.2 De boodschap van het geheel

Wat is nu de boodschap, die de auteur door heel dit boek heeft willen overdragen? Daarover wordt zeer verschillend gedacht (vgl. de Wilde 1981, 32-50 en Tsevat 1980, 1-37). Eén punt hebben alle betekenisbepalingen echter gemeen; ze vatten de makro-taaldaad die door het boek Job wordt gesteld, doorgaans op als een bevestiging en beschouwen de makro-proposities in elk geval als beweringen over feitelijke standen van zaken. Zelfs Müller, die vanuit Austin naar een taaldaad-theoretische Job-interpretatie zoekt, blijft gevangen in de waarheidsvraag en gaat er dus blijkbaar toch van uit dat het boek slechts een aantal waarheidskondities bedoelt te presenteren (Müller 1978, 135-139).

In het volgende wil ik laten zien, dat dit slechts één kant van de zaak is. Het boek Job als geheel is naar het oordeel van veel exegeten een protest. Enerzijds houdt dat een afkeuring in van iets. In zoverre is het inderdaad een bevestigende makro-taaldaad. Een protest is echter tevens een richtlijn voor het handelen, een oproep aan de hoorder of lezer om zich anders te gedragen (Searle 1979, 28). De propositionele inhoud van die oproep omvat de representatie van een gedragsverandering aan de kant van hoorder of lezer. Dat element van de boodschap van het boek Job wordt doorgaans onderbelicht. Als de makrotaaldaad van het boek Job een protest is dan heeft dat echter belangrijke implicaties voor de makroproposities. Dan moeten we namelijk niet alleen letten op de feitelijke standen van zaken, waaraan iets wordt toegeschreven dat volgens de auteur waar is en voor de lezer de waarheidsvraag oproept. Dan is het ook van belang te kijken naar de handelingen, die worden voorgesteld en die volgens de auteur goed zijn en waartoe hij de lezer oproept. Dat willen we in het volgende nader uitwerken om zodoende de boodschap van het boek Job als geheel nader te bepalen.

- in lijden God ter sprake brengen -

Daarbij rijst allereerst de vraag, waar de auteur nu precies uitspraken over doet en wat in die zin het thema van het boek Job is.

lijden als toetssteen

Het meest voorkomende antwoord luidt: het boek Job gaat over lijden, in het bijzonder over het lijden van onschuldige mensen (Tsevat 1966, 96). Nu worden in dat bijbelboek over dat lijden wel een aantal beweringen gedaan, met name in de proloog en de drie gespreksronden. Die beweringen betreffen echter niet zozeer het lijden als zodanig, maar het gedrag dat lijden veroorzaakt of dat door lijden veroorzaakt wordt en het gedrag in situaties van lijden (Fohrer 1963, 532, 536, 557-559; Terrien 1954, 897, 902; Terrien 1963, 35, 45-49; Rowley 1970, 176, 183). Het gaat dus eerder over dat gedrag. Lijden is niet het thema, maar de toetssteen van beweringen, die de auteur zijn figuren laat doen. Dat blijkt heel duidelijk in de proloog, waar satan toestemming krijgt om Job's gedrag te toetsen in lijdenssituaties. Het blijkt ook uit de wijze, waarop zowel de vrienden als Job zelf het lijden ter sprake brengen in de drie gespreksronden: wat heb je gedaan, wat moet ik doen, wat doet God in deze lijdenssituatie?

Daarbij is het niet onverschillig hoe dit lijden getekend wordt. In de proloog betreft het beroving van bezittingen en doodslag van de werklieden, zowel door mensen (Sabeeën en Chaldeeën) als door blikseminslag. Bovendien gaat het om de dood van alle kinderen door huisinstorting ten gevolge van storm en om een ernstige ziekte met kwaadaardige zweren (mogelijk melaatsheid). In de dialogen komt de auteur wel terug op Job's ziekte, maar vooral naar de psychische en sociale implicaties ervan: kloppende en etterende huid, maden en korsten (7,5), angstige dromen (7,14), de huid wordt zwart, wordt weggevreten (18,13; 19,20; 30,30), die ziekte verspreidt een walgelijke geur (19,17), knagende pijn (30,17 e.v.). Bovendien komt er in de dialogen een lijden bij dat veel dieper grijpt, namelijk de maatschappelijke uitstoting (19,12-19; 30,1-15) en vooral de ervaring door vrienden niet serieus genomen te worden, maar bespot (6,15; 13,4-12; 19,2-5).

Het ergste van alles is echter de godsverduistering, het zwijgen van God in de situatie van volkomen isolement en radeloosheid (3,23; 13,24; 23,8-17). "God levert mij aan snoadaards over en stort mij in de handen van boosdoeners" (16,11). "O, wist ik Hem toch te vinden en de plaats te bereiken waar Hij verblijft" (23,3). "Ik roep tot U om hulp, maar Gij antwoordt mij niet; ik sta daar, maar Gij schenkt geen aandacht aan mij. Wreed zijt Gij voor mij geworden, Gij bestrijdt mij met uw machtige hand. Gij heft mij op en voert mij mee met de wind, en laat mij vergaan in onweer. Ik weet het, Gij leidt mij naar de dood en naar de verzamelplaats van al wat leeft" (30,20-23). Dat is de diepste dimensie van het lijden, dat volgens de auteur de toetssteen is van de beweringen die hij zijn hoofdpersoon in de mond geeft.

taal over taal

Het soort gedrag dat in deze uitzichtloze situatie beproefd wordt is taalgedrag (Vogels 1980). Hoe zal Job spreken als hem zijn bezit of gezondheid ontnomen wordt, was de vraag van satan in de proloog. En in de epiloog wordt Job's welstand verdubbeld, omdat hij naar het oordeel van God juist had gesproken. In het drama dat zich tussen dat begin- en eindpunt afspeelt vindt er

geen enkele andere aktie plaats dan spreken en luisteren (Barr 1971, 40). Bovendien is verreweg het belangrijkste onderwerp van gesprek tussen Job en zijn vrienden wat de ander zegt en zou moeten zeggen. Zelfs Jahweh begint zijn toespraken met vragen over taal: "Wie is dat, die het beleid verduistert met woorden zonder verstand? Omgord uw lendenen eens als een man: Ik ga u vragen stellen en geef mij dan bescheid. Waar waart ge toen Ik de aarde grondvestte? Spreek op als ge echt inzicht hebt!" (38, 2-4) Die uitdaging herhaalt Hij een aantal keren (38,18; 40,1-2; 7-8), waarop Job "zijn hand op de mond" legt (40,4-5) en erkent dat hij heeft gesproken zonder inzicht (42,3). Blijkbaar is vooral die taal datgene, waarover de auteur iets wil beweren.

Daarbij gaat het hem zeker ook om de feitelijke taal die mensen toentertijd spraken en schreven. De auteur kiest de oude Joblegende als kader voor zijn boek, maar hij kritiseert in de dialogen en Jahweh-toespraken de wijze waarop in dat verhaal het gedrag van de onschuldige lijdende mens wordt beschreven. In hoeverre de auteur van het boek Job bekend was met vergelijkbare teksten in het Oude Oosten zoals het akkadische 'Ludlul bel nemequi' ("de babylonische Job") is moeilijk uit te maken (Müller, 1978, 49-72). Vast staat wel dat geschriften over de lijdende gerechte in het oude Nabije Oosten wijd verspreid waren en dat de auteur van het boek Job er mee vertrouwd was (Finkelstein, geciteerd in Müller 1978, 69). In elk geval gaat het de auteur om de taal die de vrienden spreken als woordvoerders van de starre wijsheidsleer. Die leer wordt overigens aanvankelijk door Job zelf gedeeld. Hun interpretatie van centrale elementen uit de wijsheidstraditie leidt tot het troosteloos dogmatisch gepraat vol halve waarheden, valse beschuldigingen en betweterige vermaningen. Over die taal wil de auteur het blijkbaar hebben.

Maar niet alleen daarover. Hij stelt ook een taalgedrag voor dat anders en beter is: de ongehoorde taal van Job. Dat is de taal van de verwensing (hfdst. 3), de aanhoudende vraag (b.v. 6,2-13), de wanhopige aanklacht, waarin niettemin het vertrouwen blijft doorklinken, dat hem recht gedaan zal worden (16,19 en 19,25). "Nergens wordt God zo aangeklaagd en uitgedaagd als in dit bijbelboek en toch staan daar de uitingen van het diepste vertrouwen naast. Nergens wordt God zoveel verweten en krijgt de uitdager toch van God het oordeel dat hij juist van God gesproken heeft." (Noort 1986, 52) Kennelijk wil de auteur niet alleen om feitelijk taalgedrag aan de kaak stellen, maar was zijn bedoeling ook gericht op ander en juister taalgedrag. Hoe is echter nader te bepalen welke taal hij afkeurt en welke hij voorstelt?

theologie

Het is verleidelijk om te denken dat de auteur vooral taal op het oog heeft, waarin God ter sprake wordt gebracht. Dat is maar ten dele juist. Ongetwijfeld ligt een belangrijkere sleutel tot de boodschap van het boek Job in 42,7 (Barr 1971,45; Zimmerli 1982, 145; Vogels 1980, Pixley 1984, Noort 1986, 36 e.v.). Daarin spreekt Jahweh zijn vonnis uit over Elifaz: "Mijn toorn is ontbrand tegen jou en je beide vrienden, want jij hebt Mij geen recht gedaan met je woorden." Hoe moet dit vers echter precies verstaan worden? De betekenis van het beslissende woord 'nekonah' (juist, waar, terecht, korrekt?) is omstre-

den (Vogels 1980, 840-841). Blijkens parallellen in de bijbel moet het echter zoiets betekenen als "wat na zorgvuldig onderzoek juist bevonden wordt" (Williams 1971, 231). In de termen van Searle gaat het dus om taal, waarvan de vervullingsvoorwaarden inderdaad vervuld blijken te zijn. Dat kan zowel ware bevestigingen betreffen als opgevolgde richtlijnen, uitgevoerde verbintenissen en geldige verklaringen. Jahweh's vonnis kan dus zowel slaan op datgene wat Job en de vrienden over God en de werkelijkheid beweerd hebben als op hun andere taaldaden. Bovendien gaat het de auteur niet alleen om uitspraken over God, of tot God, maar om alles wat Job en de vrienden gezegd hebben. Hij wil de vraag beantwoorden welke taal niet en welke wel bevredigend is naar Gods eigen oordeel.

De taal van de vrienden wordt dus kennelijk afgekeurd, maar waarom? Wat waren daarvan de belangrijkste kenmerken die aanleiding gaven tot het oordeel dat God er geen recht mee gedaan werd? Blijkens de eerste verzen van de proloog was Job volkomen goed en was hij dat ook na zijn beproeving door satan gebleven. Toch beschuldigen de vrienden hem van fouten, omdat ze anders op hun ijzeren beginsel een uitzondering zouden moeten erkennen. Dat weigeren ze, ondanks Job's volgehouden getuigenis van zijn onschuld. Ze hebben dus de feiten onrecht gedaan en Job niet geloofd. Bovendien - en dat blijkt vooral uit de wijze waarop Job reageert - hebben, ze vanwege die starheid, met hun taal Job's lijden alleen maar groter en ondraaglijker gemaakt. Ze hebben Job's gemoedsuitbarsting niet aanvaard, zijn verzoeken niet ingewilligd, kortom de lijdende zelf niet serieus genomen in hun taal. Daarmee hebben ze God geen recht gedaan, temeer omdat ze daarbij God ter sprake brachten als garantie van de juistheid van hun woorden. Zowel de feiten, als de onschuldig lijdende medemens en God zelf hebben ze verraden omdat ze koste wat kost de veiligheid van het traditiesysteem wilden bewaren (Lévêque 1983, 44-50). Dat is de theologie die de auteur afwijst.

Wat is dan de theologie die hij wel wil? Is dat de uitspraak van Job: "De Heer heeft gegeven...."? Dan waren Job's uitspraken in de dialoog met zijn vrienden overbodig. Ook is het onwaarschijnlijk dat God in zijn uiteindelijke vonnis alleen de slotwoorden van Job rechtvaardigt: "daarom herroep ik wat ik heb gezegd..."(42,5). Het gaat de auteur waarschijnlijk ook om de verwensingen, klachten, protesten en uitdagingen die hier herroepen worden. Het gaat om alle woorden van Job, maar wel in hun samenhang en hun ontwikkeling. Het grote verschil tussen de taal van Job en de taal van de vrienden is precies dat die van Job een verandering uitdrukken op grond van eigen ervaring (van onschuld) en op grond van een hardnekkig vertrouwen op de zwijgende duistere, maar desondanks betrouwbare God, die het zeker voor het recht van de lijdende zal opnemen. De theologie die de auteur bedoelt is de theologie van de onschuldig lijdende zelf, die begint in de taal van het volksgeloof maar in Job's vertwijfeling de dogmatische taal van de onpersoonlijke theologie ondermijnt en via de taal van het gebed en misschien de profetisch-charismatische taal à la Elihoe tot eerbiedig zwijgen komt om na beluistering van God's eigen stem nog slechts een mystieke taal van oprecht geloof te zijn (Vogels 1980).

Doorslaggevend daarin is dat God zelf aan het woord komt. De toespraken van Jahweh vormen het theologisch hoogtepunt in het boek Job. Bovendien komt hier de auteur zelf het meest aan het woord, al legt hij zijn taal ook God in de mond. Dat is op zich al karakteristiek. De theologie die de auteur hier voorstelt is geen taal over of tot God, maar van God. Het gaat hem om Gods Woord tot de mens, waarin God zich richt tot de lijdende die Hem zelf uitgedaagd. Op dat lijden gaat God niet uitdrukkelijk in en de inhoud van de twistgesprekken tussen Job en zijn vrienden komt ook niet rechtstreeks ter sprake. Wel spreekt God hier als een soort rechter, die een verhoor houdt. Dat sluit toch aan bij de wijze waarop in de dialogen over Hem gesproken was. Door Hem echter op te voeren als een rechter die volstrekt niet in lijkt te gaan op de zaak die Hij zou moeten beslechten doorbreekt de auteur als het ware van binnenuit dat spreken over God als rechter en heel de theologie die daarmee samenhangt. Hij stelt er een spreken van God tegenover dat ironisch de absurditeit van het menselijke spreken doorprijkt door eenvoudigheid te wijzen op de ondoorgrondelijkheid van de natuur voor de mens (eerste toespraak). Bovendien overstijgt hij de oude mythen van schepping (Béhémot) en geschiedenis (Leviathan) door de vraag te stellen of Job die mythologische figuren wel kent en aankan (tweede toespraak). Het is de theologie van de onmogelijk te beantwoorden vragen die God zelf aan de mens stelt vanuit de weerloze overmacht van natuur en geschiedenis. Vooral dat is de taal, die de auteur bedoelt.

- voor God en mens terecht -

Wat schrijft de auteur nu precies toe aan het taalgedrag, dat hij God in de mond legt, dat Hij Job en de vrienden laat uitvoeren? Om dat nader te bepalen is het van belang de verschillende modellen te bezien, waarvan de auteur gebruik maakt in zijn boek.

wijsheidsmodellen

De meest in het oog springende modellen zijn die van de wijsheidstraditie. Daarmee wordt een verschijnsel in het oude nabije oosten bedoeld dat wellicht het beste te omschrijven is als religieus humanisme. Het omvat een geheel van overtuigingen en praktijken die steunden op gezond verstand en levenservaring. In deze "beweging" probeerde men de feitelijke orde in de wereld te ontdekken, rekening houdend met wisselende omstandigheden en verschijningsvormen. Aanvankelijk was het een open beweging, waarin het ging om een verstandige levensvisie en levenswijze. Belangrijke levenswijsheden werden uitgedrukt in richtlijnen die weliswaar aanspraak maakten op algemene geldigheid, omdat ze ontdaan werden van binding aan bepaalde toevallige momenten, maar die steeds weer aangepast werden als ze niet bleken te kloppen. Ze waren vooral bedoeld om een verantwoorde levenswandel te verzekeren.

Dat betekent niet dat deze wijsheid een louter aardse zaak was. Van meetafaan was ze tegelijk godsdienstig van aard. Het oud-egyptische beginsel

"Maat", dat vertaald zou kunnen worden als "waarheid", "recht" of "oerorde" en dat de kern vormt van de oud-egyptische wijsheid, werd bijvoorbeeld tevens als goddelijk beginsel beschouwd. Dat geldt ook voor het summerische "Me". Uit oude Egyptische en Sumerische wijsheidsgeschriften blijkt, dat juist de godheid of de goden gezien worden als oorsprong en waarborg van orde in de wereld. Deze orde moet geleerd worden en mag men niet verstoren. Daar moet de mens zich naar richten. Bovendien is de godheid zelf er aan gebonden. Daar ligt de grond van de wijsheid in het oude nabije oosten.

De wijsheid in Israël is te beschouwen als een bepaalde variant van deze brede traditie. Enerzijds zijn er soortgelijke geschriften over soortgelijke thema's in deze variant te vinden, waarbij soms opmerkelijke parallellen worden ontdekt (vgl. Scott 1971; Murphy 1965; Pritchard 1969). Anderzijds zijn er belangrijke verschillen of beter eigen uitwerkingen. Zo is de wijsheid in Israël op een bijzondere wijze bepaald door het Jahwehgehoof. Daardoor lijkt ze meer open te staan voor het geheim. De wereldorde werd niet zozeer opgevat als een noodzakelijke en onafhankelijke grootheid, maar als Jahweh's handelen in de wereld. Op de tweede plaats lijkt de wijsheid in Israël meer dan in Egypte en Mesopotamië sterker ingepast te zijn in het gewone volksleven, waardoor de binding aan een hoge maatschappelijke stand geleidelijk aan verloren ging. Inhoudelijk werd meer het algemeen menselijke beklemtoond (Fohrer 1969, 337). Met deze nadruk op geldigheid voor alle mensen ging overigens een merkwaardige spanning gepaard tussen enkeling en gemeenschap. De belangrijke begrippen 'tsaddik' en 'tsedaka' verwijzen niet naar goedheid zonder meer, maar slaan op het juiste gedrag van de enkeling binnen en tegenover de gemeenschap (v. Rad 1970, 182-188).

Gaandeweg treedt er echter een dogmatische verstarring op binnen deze wijsheidsbeweging, die onder andere tot gevolg had dat men meer nadruk ging leggen op de algemeenheid van de gedragsregels en men minder aandacht hield voor de enkeling en zijn eigenheid. Voor alle mensen gold hetzelfde en eigen ervaringen werden daaraan ondergeschikt geacht. Een derde ontwikkeling hangt daarmee samen. Nog duidelijker dan in Egypte en Mesopotamië is de wijsheid in Israël bepaald door de veranderingen in de verhouding van wijsheid, tijd en geschiedenis. Met name in de latere fasen blijkt de wijsheid in Israël echter verward te raken tot een leerstellig geheel, waarin betrekkelijk weinig aandacht meer werd besteed aan veranderde tijden en waarin vooral de nadruk werd gelegd op vaste regels en gelijkblijvende wetmatigheden (Schmid 1966, 196). Gaandeweg is er steeds minder besef van geschiedenis in de zin van echte verandering.

In dat kader is het boek Job te verstaan, in het bijzonder wat de auteur door dit boek toeschrijft aan het taalgedrag dat hij zijn lezers voorstelt. De vrienden vertegenwoordigen de taal van de verstarde wijsheid. Die is echter in de ogen van de auteur kennelijk onwijs, onredelijk, onverstandig en niet in orde, precies in de betekenis die deze kwalificaties hadden in de wijsheidstraditie zelf. De taal van Job daarentegen houdt hij de lezer voor als model, als voorbeeld ter navolging. Die taal is niet illustratief voor de manier van spreken volgens de verstarde wijsheidstraditie, maar ze is wel instructief voor wie

werkelijk wijs wil leren handelen in taal. De taal van Jahweh biedt daarvoor het bewijs. Met die taal drukt de schrijver enerzijds de overtuiging uit, dat het wel verantwoord is zo te spreken als Job. Anderzijds laat hij zodoende zien dat dit niet het laatste woord kan zijn. De meest valide uitspraken zijn die waartoe de mens God zelf heeft uitgedaagd. Ze liggen in het onberekenbare antwoord van Jahweh op de smekende vraag van de lijdende, die aan de lijve ervaren heeft dat de taal van de waanwijzen niet deugt. Alleen de taal van God zelf geeft echt inzicht (42,5).

psalmistische modellen

De modellen van de wijsheid zijn evenwel niet de enige die de auteur gebruikt en die een sleutel bieden tot wat hij wil toeschrijven aan het taalgedrag waarom het hem gaat. Verschillende exegeten hebben gewezen op het psalmistische karakter van veel passages (vgl. Müller 1978). Dan gaat het niet alleen om de klacht (Westermann 1977), het gebed (Gerstenberger 1971) en de hymne (Terrien 1966), maar ook om wijsheidsgedichten zoals Psalm 73 (Luyten 1979, 59-81). De taal van het verstand wordt hier samengevoegd met de taal van het hart en de taal van mensen over God. Hun bestaan wordt hier ingepast in de taal van de mensen tot God vanuit hun bestaan. Deze "existentiële" taal van gelovigen heeft in situaties van lijden doorgaans drie strukturelementen: de uiting van de eigen beleving van de situatie (de "Ich-Klage"), de uitspraken over de vijanden (de "Feind-Klage") en het ter sprake brengen van God (de "Anklage Gottes" en "Gotteslob") (Westermann 1977).

Het is merkwaardig, dat de auteur van het boek Job met deze drie elementen de taal van de psalmen als het ware dramatiseert. De drie gesprekspartners beantwoorden aan deze drie elementen: Job de lijdende, de drie "vrienden", die tot vijanden worden, en God zelf. Daardoor maakt de auteur van het psychische proces dat in een psalm wordt uitgedrukt een sociaal en religieus gebeuren met een dramatische spanning. De dramatische lijn daarin is de volgende. De dialoog tussen Job en zijn vrienden die bedoeld was om Job te troosten slaat om in een twistgesprek, waardoor Job nog meer te lijden krijgt. Naarmate deze dialoog meer vastloopt ontwikkelt zich de "dialoog" tussen Job en God. Die slaagt wel, maar op een volkomen onverwachte wijze. Daarbij valt op dat de Godsklacht in de eerste twee reacties van Job op de vrienden (hfdst. 6-7 en 9-10) nog helemaal beantwoordde aan de overgeleverde Godsklacht in de psalmen. De aanklacht in hfdst. 9-10 werpt God als schepper van de mens voor de voeten dat hij zinloos verstoot wat hij zelf heeft geschapen. Dat lijkt inderdaad een goddeloze taal. In het derde antwoord (hfdst. 12-14), keert Job zich echter van zijn vrienden af en wendt hij zich enkel tot God als Heer van de geschiedenis. Zijn klacht loopt uit op een bittere wens: "Verberg mij in de sjeool..." (14,13). In de tweede gespreksronde verandert dat in een klacht over de vijand en in een uiting van vertrouwen op God (hfdst. 16 en 19). De aanklachten tegen God verstommen in de derde gespreksronde, behalve in 30, 20-23: "Roep ik om hulp, Gij antwoordt niet..." Ze maken nu steeds uitdrukkelijker plaats voor uitdagingen en smeekbeden soms in de vorm van eisen. God beantwoordt die wel maar met een soort mil-

de terechtwijzing, waarin Job op zijn plaats gezet wordt van schepsel tegenover de schepper. Niettemin laat Hij merken dat Hij zich om zijn schepselen bekommert en er voor zorgt. Hij aanvaardt Job's smeken om genegenheid. Naast de scherpste aanklachten tegen God stond immers belijdenis van het vaste vertrouwen (in 16, 19-21 en 19, 25-27). Met het afsluitend oordeel dat Job met zijn woorden God op een juiste manier ter sprake had gebracht bedoelt de auteur blijkbaar ook dat de taal van de vertwijfeling van een lijdende, die zelfs twijfelt aan Gods gerechtigheid, door God wordt aanvaard, wanneer hij in die afgrond althans aan Hem vasthoudt (Westermann 1983, 19-28).

Aan de drie soorten taalgedrag van de vrienden schrijft de auteur zo-doende nog iets anders toe dan dat het respektievelijk onredelijk, onverstandig en ongeldig is. Die is niet alleen onwijs, maar ook onoprecht en harteloos. Het biedt geen enkele troost en is daarom ongeloofwaardig. Het wordt radikaal afgewezen. De taal van Job is wel doorleefd en authentiek. En in tegenstelling tot die van de vrienden biedt ze een werkelijke opening naar God als de redder. De taal die de auteur Jahweh in de mond legt krijgt in dat perspectief ook een bijzondere betekenis. Het is de verhoring van de klacht en de smeekbeden alsof hij wil zeggen: God biedt niet alleen het bewijs voor de waarheid en juistheid van Job's taalgedrag, Hij zorgt er ook voor dat het verlangen, dat de lijdende uitdrukt, wordt bevredigd. Het beroep van Job op zijn vrienden bleek tevergeefs. Het beroep op God heeft succes.

juridische modellen

De meest in het oog springende modellen in het boek Job zijn evenwel van juridische aard. Heel het boek is opgezet als een soort rechtsgeding, een rede voor het gerecht ('rib'), waarin de rollen van aanklager, aangeklaagde, verdediger en rechter overigens wisselen. Daarbij moet in ogenschouw genomen worden dat het doel van de gerechtelijke procedure in het toenmalige Israël niet het recht in onze hedendaagse zin was. Het ging vooral om beslechting van konflikten binnen de gemeenschap terwille van herstel of beter functioneren van die gemeenschap (Boecker 1970, 16). Hoe de procedures precies verlopen is moeilijk met zekerheid vast te stellen. Waarschijnlijk is wel dat er geen ambtelijke taaktoewijzing van rechter, verdediger of aanklager voorzien was. Alle volwaardige burgers hadden in beginsel evenveel recht van spreken en beslissen. Van geval tot geval kon dat worden bepaald. Bovendien waren de "zittingen" gewoonlijk openbaar en speelden ze zich af op de vaste verzamelplaats achter de stadstoren. De rechtsvergadering kwam samen als er behoefte aan was. Als er onrecht was aangedaan of als er een andere aanleiding voor een gerechtelijke beslissing was, dan riep men een aantal mannen bijeen, voor wie de strijdende partijen hun zaak uitvochten en die tenslotte de beslissing namen (Boecker 1970, 13).

Het boek Job "kan formeel niet beter verstaan worden dan als het verslag van een 'rib'-procedure tussen Job en de almachtige God, waarin Job de eiser en de aanklager is, de vrienden van Job zowel getuigen als verdedigers en rechters zijn, terwijl God de beschuldigde en verdediger is, maar uiteindelijk de rechter van zowel Job als zijn vrienden" (Gemser 1955, 135). Rechts-

termen als 'saddiq' (gerechte) en 'mispat' komen veelvuldig voor, zij het soms in een heel eigen betekenis (Huberman Scholnick 1982,521-529). "De woorden, waarmee Job aan God een appèl doet, spreken op de beslissende plaatsen (vooral aan het eind van hoofdstuk 31) de taal van de rechtsgang" (Westermann 1977, 31). Job stuurt aan op een gerechtelijke beslissing en verlegt de strijd met zijn vrienden naar een hogere instantie. Hij gaat in hoger beroep. God treedt inderdaad op als rechter en spreekt een vonnis uit. Het is alleen een vonnis dat geen betrekking heeft op datgene, waarvan Job en zijn vrienden elkaar beschuldigen. Het is een vonnis over hun taal.

Wat kan de schrijver daarmee bedoeld hebben? Blijkbaar wil hij de lezer duidelijk maken dat de taal van de vrienden niet rechtvaardig is, vooral in die zin dat zulke taal voor de gemeenschap slecht is en daarom niet geldig. Job's taal wordt echter wel gerechtvaardigd. Hij had God wel recht gedaan met zijn woorden. Zo beweert de auteur dat die taal wel juist is.

- protest tegen de wijsheidsleer -

Samenvattend blijkt het boek Job één groot protest tegen de wijze, waarop de vrienden als vertegenwoordigers van de verstarde wijsheidsleer God ter sprake brengen in situaties van lijden. Dit protest houdt tevens een oproep in aan de lezer om het anders te doen en wel zoals Job. Daarbij gaat het niet alleen om datgene wat Job in de proloog heeft gezegd, maar om al zijn uitspraken, met name die, welke hij in de dialogen gedaan heeft en die, waarmee hij op God's toespraken heeft geantwoord.

In dat licht zijn de inhoudsbepalingen van het boek, waarvan wordt uitgegaan in de drie besproken voorstellen tot Jobbehandeling in de katechese inderdaad te beschouwen als exegetisch onverantwoorde redukties van de boodschap van het boek Job. Bovendien is in het voorafgaande tevens een antwoord gegeven op de vraag, welke inhoudsbepaling wel als uitgangspunt kan gelden voor een exegetisch verantwoorde planning van katecheselessen rond het boek Job.

Katecheselessen rond bijbelteksten dienen niet alleen exegetisch verantwoord te zijn. Ze moeten ook aan katechetische maatstaven voldoen. Katechese is geen exegese. Dat geldt ook voor katecheselessen rond het boek Job. Daarom zijn nu de belangrijkste uitgangspunten en keuzen toe te lichten, die bepalend zijn voor dit voorstel tot Jobbehandeling, waarin geprobeerd de reductie van geloofstaal te voorkomen en zondig te overwinnen met behulp van relevante inzichten van Searle. Dat gebeurt naar twee aspecten. Eerst gaat het om de vraag wat zulke lessen gemeen hebben met andere andere vormen van geloofskommunikatie en waarin ze verschillen van andere onderwijsleerprocessen (2.3.1.). Daarna gaan we andersom te werk en stellen we de vraag, wat karakteristiek is voor zulke lessen als vorm van onderwijs, maar wat ze daarom onderscheidt van andere vormen van geloofskommunikatie (2.3.2.). Steeds staat daarbij de problematiek van eventuele taal- en betekenisreductie centraal.

2.3.1. Logische kommunikatie van geloof

Wat katechese is of moet zijn is niet voor altijd en overal vast te stellen. De betekenis van het woord alleen al blijkt in de loop van de tijd ingrijpend veranderd te zijn (Knauber 1983). Niettemin zijn er een aantal algemene kenmerken te omschrijven, die katechetische activiteiten en processen onderscheiden van andere onderwijsleerprocessen en die ze gemeen heeft met andere godsdienstige en pastorale activiteiten. Dat kan naar drie aspecten worden toegelicht: haar specifieke inhoud, de specifieke bedoelingen, die men erin wil realiseren en de bijzondere wijze waarop logische regels gevolgd moeten worden om deze bedoelingen te realiseren. Bovendien staat de katechese in de kontekst van de moderne westerse cultuur. Deze vormt de "lokale betekenisachtergrond", die het mogelijk maakt, dat de betekenis van taal in de katechese konkrete waarheidskondities en andere vervullingsvoorwaarden bepaalt. Ook dat heeft implicaties, die hier nader uitgewerkt worden voorzover ze gelden voor katecheselessen rond het boek Job.

- een specifieke inhoud -

Het belangrijkste kenmerk van katechese is haar specifieke inhoud. Met de term inhoud wordt hier datgene bedoeld wat men in de katechese ter sprake brengt. Inhoud is in dit kader dus niet alleen datgene waarover men schrijft of spreekt. Het beperkt zich ook niet tot de beweringsinhoud van intentionele

toestanden zoals overtuigingen en verlangens. Het omvat tevens de wijze van gerichtheid van die toestanden en het omvat niet-intentionele psychische toestanden zoals bepaalde emoties.

"Inhoud" heeft hier dus een ruimere betekenis dan "de materiële dimensie van de doelstellingen" ter onderscheiding van "de gedragsdimensie". Het is althans breder dan de conceptuele structuur in cognitief-psychologische zin (vgl. van der Ven 1982, 510 e.v.). Behalve begrippen en relaties tussen begrippen, behalve aanduidingen van objecten en verwijzingen naar standen van zaken kan de inhoud ook voornemens, wensen en gevoelens omvatten. Met dat laatste bedoelen we dan niet begrippen of verslagen van zulke psychische toestanden, al kunnen ook die tot de inhoud behoren. Het gaat niet alleen om onderdelen van de propositionele inhoud van waarnemingen, herinneringen of overtuigingen. Het gaat om de volledige propositionele inhoud en om de wijze van gerichtheid van zulke psychische toestanden. Ook die kunnen deel uitmaken van de inhoud van catechese. We maken daarom onderscheid tussen inhoud zonder meer en propositionele inhoud als komponent van intentionele toestanden, dus als een bepaald onderdeel.

geloof

Welke soorten inhoud zijn nu specifiek voor catechese? In catecheselessen kunnen wel allerlei soorten psychische toestanden en allerlei propositionele inhouden ter sprake worden gebracht. Toch zijn niet alle inhouden specifiek katechetisch. Kenmerkend en onderscheidend voor de katechetische inhoud van catecheselessen acht men gewoonlijk wat "geloof" wordt genoemd in de religieuze en levensbeschouwelijke zin van het woord. Catechese is een institutioneel feit en konstitutief voor catechese is, dat daarin geloof ter sprake komt. Veelal beperkt men dit geloof tot christelijk geloof. Dat is echter een omstrepen punt, dat vooral de propositionele inhoud van geloofsovertuigingen betreft. Ik kom daar nog op terug, al is het in verband met catecheselessen rond het boek Job niet van doorslaggevend belang. Dat daarin zowel geloof in christelijke als in bredere zin ter sprake komt lijkt geen twijfel. Daarom passen zulke lessen zowel in een wat bredere als in een wat engere catechese-opvatting.

Van meer fundamenteel belang is een andere vraag. Die betreft de wijze van gerichtheid van geloof en met name de koppel- en veroorzakingsrichting. Het woord geloof zit ons hier enigmatische in de weg. Deze term wordt immers vaak gebruikt in de betekenis van overtuiging. Dat is een psychische toestand met een koppelrichting van de geest naar de wereld. In die zin is het een cognitieve gerichtheid. Die betekenis heeft de term vaak in het gewone spraakgebruik, maar ook in de theologische vaktaal. Niettemin behoeft het nauwelijks betoog, dat geloof in religieuze en levensbeschouwelijke zin meer omvat dan overtuigingen. Onder christelijk of boeddhistisch geloof verstaat men doorgaans ook bepaalde verlangens en emoties. De vraag is veeleer of die andere psychische toestanden herleidbaar zijn tot bepaalde overtuigingen.

Dat is niet aannemelijk. Het meest steekhoudende argument is te ontlenen aan een analyse van ons eigen geloof. Mijn geloof omvat bijvoor-

beeld niet alleen bepaalde overtuigingen betreffende God en de wereld, maar ook het verlangen, dat christenen inderdaad handelen volgens de richtlijnen van Jezus. Dat verlangen houdt wel verband met mijn overtuigingen, maar is zelf geen overtuiging en is er ook niet toe te herleiden. Ik geloof niet alleen dat christenen zoveel mogelijk moeten proberen te handelen volgens die richtlijnen, maar ik wil ook dat ze het doen. Als ze het niet blijken te doen is mijn overtuiging niet gefalsificeerd, maar is mijn verlangen niet vervuld. Als we nagaan wat ons eigen geloof inhoudt blijkt het dus niet alleen te bestaan uit overtuigingen, maar ook uit een aantal andere psychische toestanden, die niet tot overtuigingen te herleiden zijn.

Dat geldt voor elk geloof in religieuze en levensbeschouwelijke zin. Het geldt overigens ook voor datgene wat wordt bedoeld met andere termen zoals godsdienst of met de nieuwe termen die in de huidige katechetische theorievorming in zwang raken, zoals "levensbeschouwing", "levensvisie" of "optiek". Onbedoeld roepen die weliswaar de gedachte op of versterken ze het denkbeeld, dat geloof, godsdienst of levensbeschouwing alleen een kwestie van zien is of in elk geval een vorm van intentionaliteit met een geest-wereld koppeling en in die zin cognitief. Dat is echter onjuist, want reductief.

Het gaat hier niet om de vraag of men zich in katechese, godsdienstonderwijs of levensbeschouwelijke vorming inhoudelijk zou mogen beperken tot geloofsovertuigingen. Dat is een kwestie van keuze en niet doorslaggevend voor het katechetisch karakter van de inhoud. We komen op die vraag nog terug. Hier gaat het er alleen om dat geloof, godsdienst en levensbeschouwing inhoudelijk meer omvatten dan overtuigingen en niet tot overtuigingen gereduceerd kunnen worden. Het punt is hier, dat niet geloof in de zin van overtuigingen, maar geloof in die meer omvattende zin inhoudelijk konstitutief is voor katechese.

intrinsiek geloof

Met geloof wordt intrinsiek geloof bedoeld en niet het "geloof" dat door een waarnemer aan iets of iemand wordt toegeschreven. Het onderscheid tussen beide is van fundamenteel belang, omdat ze in de katechetik en godsdienstepedagogiek vaak verward worden. Men identificeert vaak intrinsiek geloof met waarnemer-gebonden toekenningen van geloof, godsdienst of levensbeschouwing en reduceert dan de inhoud van het vak tot het laatste. Laten we het onderscheid daarom nogmaals verduidelijken. Een voorbeeld van intrinsiek geloof is wat ik uitdruk als ik zeg:

- (1) "God heeft de wereld geschapen."

Een voorbeeld van waarnemer-gebonden toekenning van geloof is wat ik uitdruk in de zin:

- (2) "De inzet van sommige christenen voor milieubescherming is een teken van hun scheppingsgeloof."

In dit tweede geval ken ik aan mensen een bepaald geloof toe, maar is die toeschrijving volledig gebonden aan mij als degene die uit een bepaald gedrag bepaalde konklusies trek betreffende hun geloof. Het zegt meer over mij dan over die mensen. Mijn overtuiging is dan bepalend voor de inhoud van het geloof dat ik aan hen toeschrijf. Het kan natuurlijk zijn, dat dit overeenstemt met hun intrinsiek geloof, maar dat hoeft niet. Het is in elk geval niet hetzelfde en mag er niet toe herleid worden.

Niettemin bestaat in de huidige katechetiek en godsdienstpiedagogiek bij velen de neiging om de specifieke inhoud van het vak te reduceren tot waarnemer-gebonden toeschrijvingen. Men zegt dan bijvoorbeeld dat het over godsdienst of levensbeschouwing moet gaan en bedoelt dat als object van kennis of begrip. Dan schrijft men echter aan waargenomen verschijnselen religieuze kenmerken toe, waarbij de inhoud van de toeschrijving bepaald wordt door degene, die ze toeschrijft, dus door zijn intrinsieke overtuiging. Ook hier geldt, dat men zich tot zulke geloofsinhoudten kan beperken, maar dat die beperkte inhoudsbepaling niet konstitutief geacht kan worden voor het vak katechese. Konstitutief is wel, dat er intrinsiek geloof in ter sprake wordt gebracht.

religieus geloof

Uit het voorafgaande moet niet afgeleid worden, dat de propositionele inhoud van geloofsovertuigingen en andere geloofservaringen niet mede bepalend is voor katechese als zodanig. Met opzet hebben we gesproken van geloof in religieuze of levensbeschouwelijke zin. Wat daarmee bedoeld wordt is als volgt te verduidelijken. Kenmerkend voor zulk geloof is zijn verankering in een bepaald soort ervaringen. In navolging van Ramsey noemt men die soms onthullingservaringen of ervaringen van het waarneembare en meer. Men spreekt ook van kosmische ervaringen, transcendentie-ervaringen en openbaring. In elk geval gaat het om een gerichtheid op de werkelijkheid, die voor andere mensen vaak ongewoon is of niet past bij de situatie, maar die voor de betrokkene juist diepte, zin en helderheid geeft. Met dit vreemde inzicht ('odd discernment') gaat doorgaans een volledige overgave ('total commitment') gepaard, welke voor anderen onbegrijpelijk is of door hen niet gedeeld wordt. Zulke transcendentie-ervaringen staan niet los van zintuiglijke waarnemingen of fysieke handelingen die alle mensen kunnen verrichten. Ze zijn er echter niet toe te herleiden. Ze houden ook nog meer in. De verankering van psychische toestanden in zulke ervaringen veroorzaken in belangrijke mate de propositionele inhoud van geloof. Op die wijze is ook deze bepaaldheid van de propositionele inhoud dus konstitutief voor katechese.

christelijk geloof

Dat geldt ook voor het christelijke karakter van de propositionele inhoud van katechese. Tot voor kort ging men er algemeen vanuit dat alleen het christelijk geloof en de christelijke geloofstaal de inhoud van de katechese diende te vormen. Vooral door de groeiende erkenning van het godsdienstig en levensbeschouwelijk pluralisme in onze samenleving worden daar echter in toenemende

mate vraagtekens bij geplaatst. In feite is men het er wel over eens dat ook andere godsdiensten en levensbeschouwingen in de katechese aan de orde moeten komen. De vraag is echter in welke mate en op welke wijze dat dient te gebeuren. Die vraag spitst zich toe op de zogeheten voorkeurspositie van het christendom. Dient het christelijk geloof in de katechese toch een voorkeurspositie te behouden of moet het als één van de vele godsdiensten behandeld worden naast of in konfrontatie met andere levensbeschouwingen, zoals humanisme, islam enzovoorts?

Dit is grotendeels een kwestie van keuze, die bepaald wordt door het geloof van degenen die kiezen. Iemand die zelf geen christen is, maar bijvoorbeeld atheïstisch humanist, kan moeilijk de voorkeur geven aan christelijk geloof. Anderzijds kan een gelovige christen moeilijk een andere voorkeur hebben dan voor christelijk geloof. Er zijn geen bovenpersoonlijke, algemeen geldige argumenten die noodzakelijk tot andere keuzes leiden. Eerbied voor de levensovertuigingen van anderen, de erkenning van de keuzevrijheid van leerlingen op godsdienstig gebied zijn uiteraard morele eisen die ook voor de inhoudsbepaling van katechese konsekwenties hebben. Ze sluiten echter niet uit, dat er ook op het vlak van de katechetische theorievorming keuzes gemaakt moeten worden. Ik kan en wil mijn keuze voor christelijk geloof niet inruilen voor een kwasi-neutraal standpunt van onpartijdige buitenstaander. Ook deze kwestie van de katechese-inhoud kan niemand op een andere wijze benaderen dan vanuit zijn eigen geloof. Daarom ben ik er voor dat christelijk geloof de inhoudelijke kern van katechese blijft vormen.

Dat is niet exclusief bedoeld, maar relationeel (Knitter 1985, 182 e.v.). Zowel de erkenning van het religieus en levensbeschouwelijk pluralisme als het dialogisch karakter van de christelijke geloofstaal maken het wenselijk ook andersdenkenden en mensen, die vanuit niet-christelijke overtuigingen leven, aan het woord te laten. In welke mate en op welke wijze dat moet gebeuren hangt af van de themakeuze en andere factoren. Belangrijk is vooral dat de gekozen inhoud een dialoog-bekwaamheid tussen christenen en niet-christenen kunnen bevorderen met het oog op wederzijds verstaan en wederzijdse verantwoording. Bovendien gaat het niet om christelijk geloof in star dogmatische zin. Wat christenen geloven ligt niet eens en voor altijd vast, maar is in ontwikkeling en moet telkens vernieuwd worden. Dat is inherent aan het eigen historisch karakter van christelijk geloof en het is noodzakelijk vanwege de veranderende historische kontekst, waarin dat geloof telkens opnieuw geïnterpreteerd en beleefd moet worden.

bijbels geloof

Dat heeft ook voor de inhoudsbepaling van katecheselessen rond bijbelteksten belangrijke implicaties. Op zich is er katechetisch gezien niets op tegen om zich in zulke lessen te beperken tot een bepaalde christelijke interpretatie van hun inhoud. Ook is het te verantwoorden dat men zich daarbij vooral richt op die inhoudselementen, die van bijzonder belang geacht worden voor onze tijd

en kultuur. Zelfs bijzondere aandacht voor overtuigingen, welke in die bijbelteksten gepresenteerd worden, is op zich nog te verantwoorden. We leven immers in een gerationaliseerde cultuur en daarom mogen cognitieve vormen van gerichtheid ook in de bijbeluitleg zeker niet verwaarloosd worden.

Anderzijds is er ook kritiek op dit rationalisatieproces, zoals bijvoorbeeld blijkt uit datgene wat wel postmodernisme genoemd wordt (de Reuver 1987). Daarom is eenzijdigheid in de uitleg van bijbelteksten af te wijzen. Eenzijdige nadruk op cognitieve gerichtheden leidt tot bloedeloosheid (vgl. Dubuisson's waarschuwing tegen de scheiding geloof en leven). Eenzijdige aandacht voor het volitieve en emotionele leidt tot fanatisme. In het konkrete geloof spelen ze doorgaans beide een rol of behoren ze dat althans te doen. Juist dat blijft in bijbelteksten meestal het geval te zijn.

In het boek Job is dat heel duidelijk. Mede daarom wordt er hier voor gekozen niet alleen cognitieve vormen van gerichtheid ter sprake te brengen, maar ook volitieve. Dat is in elk geval meer in overeenstemming met het intrinsieke geloof, dat in dat boek tot uitdrukking wordt gebracht, dan de inhoudelijke beperkingen van de besproken behandelingsvoorstellen, zoals blijkt als men de exegese van het boek Job vergelijkt met de inhoud van die voorstellen. Bovendien kan op die wijze het boek Job winnen aan de "kultuur- en godsdienstkritische kracht" die het heeft. Als men in de katechese recht wil doen aan de bedoelingen van de auteur is in elk geval betekenisreduktie af te wijzen en moet mogelijke reductie voorkomen worden.

- kommunikatief handelen -

Specifiek voor katechese is overigens niet alleen wat ter sprake wordt gebracht, maar ook het ter sprake brengen zelf. Katechese is niet geloven of bedoelen, maar is een geheel van activiteiten. Het is een wijze van handelen en wel van kommunikatief handelen, dat voor een groot deel in taal plaatsvindt. Dat heeft katechese gemeen met andere pastorale activiteiten, in het bijzonder met andere vormen van geloofsverkondiging. De bedoelingen, die men in dat handelen probeert te realiseren, reiken verder dan een presentatie van geloof. Het zijn kommunikatieve bedoelingen.

verkondiging

Hier ligt een belangrijk punt, waarover veel discussie is gevoerd en waarover ook nu nog veel misverstanden bestaan. Mag of moet katechese als een vorm van verkondiging beschouwd worden? Bij deze vraag gaat het doorgaans vooral om de bedoelde effecten van het kommunikatieve handelen en niet om dat handelen als zodanig. Moet en mag men door het kommunikatieve handelen willen bereiken dat de leerlingen het geloof, dat ter sprake gebracht wordt, gaan delen of "zich eigen maken"? Die vraag is in zoverre relevant, dat het beoogde effect van handelen mede bepaalt hoe men handelt en wat men ter sprake brengt. Als men slechts wil informeren hoeft men geen vragen te stellen of verzoeken te doen. Als men beoogt, dat leerlingen overtuigd raken

van wat men zegt, ligt het voor de hand om dat zo krachtig mogelijk te bevestigen en eventuele tegenwerpingen te ontzenuwen. In de termen van Searle is het beoogde perlokutionaire effect medebepalend voor de illokutionaire daden die men stelt.

Nu wordt deze verkondigingsvraag meestal geformuleerd als een dilemma: is katechese verkondiging of onderwijs? Als katechese op verkondiging uit is kan ze geen onderwijs zijn en als ze wil leren kan ze niet verkondigen. Dat is echter een vals dilemma. Dan gaat men er namelijk van uit, dat verkondigen moet betekenen: anderen proberen te overtuigen of tot hetzelfde geloof proberen te brengen. Bovendien veronderstelt men dan dat onderwijs dat niet kan of mag. Op dat laatste komen we straks terug als we het onderwijs-karakter van katechese uitwerken in onderscheid met andere pastorale activiteiten. Hier gaat het om de pastoraaltheologische vraag wat verkondiging inhoudt. Is konstitutief voor verkondiging dat men anderen probeert tot de eigen overtuiging te brengen en is katechese in die zin verkondiging? Dat is niet het geval. De term verkondiging heeft van oudsher wel de betekenis van publieke bekendmaking, iets uitspreken op gezag, van een ander en oproep tot stellingname. Dat is ook in dit verband doorslaggevend. Theologisch gezien kan verkondiging naar nog een aantal aspecten worden omschreven. Die doen hier echter niet ter zake, evenmin als het feit, dat de term verkondiging door onverantwoorde verkondigingspraktijken vaak wordt geassocieerd met indoktrinatie. Desondanks is er geen enkel theologisch argument om verkondiging te vereenzelvigen met de poging om te overtuigen of om andere perlokutionaire effecten te bereiken. Wel duidt het woord er op, dat men precies die mogelijkheidsvoorwaarde voor een bepaald geloof bedoelt te scheppen, die bestaat in het verstaanbaar maken van dat intrinsieke geloof. In die zin mag en moet katechese als een vorm van verkondiging worden beschouwd en onderscheidt katechese zich van andere onderwijsactiviteiten. Dat geldt ook voor katecheselessen rond het boek Job.

- volgens logische regels -

Presentatie van dat geloof in taal is daarvoor niet voldoende. Het geloof moet verstaanbaar gepresenteerd worden en presentaties in taal moeten verstaan worden. Daarvoor is nodig, dat het gebeurt volgens logische regels, dus volgens betekenisregels die voor alle taal gelden. Hier ligt op zich geen specifiek punt voor katechese. Er bestaat geen eigen logika van religieuze taal. Wel is het zo, dat het volgen van logische regels in religieuze taal vaak moeilijker is dan in bijvoorbeeld natuurwetenschappelijke taal of in de gewone taal van alledag. Het geloof dat de aarde rond is of dat de koelkast ook morgen nog funktioneert is gemakkelijker aan anderen duidelijk te maken dan geloven dat Jezus is verrezen. Daarom is het voor het slagen van katechese des te belangrijker dat men zich nauwkeurig probeert te houden aan de regels van de logika. Die mogen niet herleid worden tot de identificeerbaarheidsregel van objektaanduidingen en de verificeerbaarheidsregel van toeschrijvingen. Met

name de oprechtheidsregels en essentiële regels zijn dan van bijzonder belang. Juist omdat het zo moeilijk is zich daaraan te houden moet het geleerd worden. Hier ligt een belangrijk motief voor katechese en het is er in zoverre specifiek voor, dat het in de katechese bijzondere aandacht vraagt.

In de katechese moet duidelijk worden, of en hoe de taal, waarin religieuze ervaringen worden uitgedrukt, in overeenstemming is met de aard van die ervaringen. Daarvoor kan het nuttig zijn om uit te leggen dat men gebruik maakt van de gewone taal waarin alle menselijke ervaringen worden uitgedrukt. Als gelovigen bijvoorbeeld zeggen: "God is almachtig" gebruiken ze het woord macht om aan God iets toe te schrijven dat ook aan mensen kan worden toegeschreven. Als ze bidden: "Uw Rijk kome" gebruiken ze een model dat ontleend is aan de maatschappelijke werkelijkheid die mensen kennen. Dat geldt ook voor het juridische model in het boek Job en voor de metafoor van Christus' mystiek lichaam in verband met de kerk.

In godsdienstige taal worden deze metaforen en modellen echter op een bepaalde wijze gekwalificeerd om precies het transcendente karakter uit te drukken van de religieuze ervaring. God is niet gewoon machtig, maar al-machtig, dat wil zeggen alle macht van mensen te boven gaande. Het Rijk Gods is geen rijk in de gebruikelijke betekenis, maar een situatie die alle maatschappelijke verbanden overstijgt. De kwalifikatie "van God" of "al"-machtig is een beknopte formulering voor een reeks verhalen of uitdrukkingen die opklimmen van de gewone "wereldse" ervaringen naar ervaringen van wat die gewone wereld transcendeert. De wijze, waarop in het boek Job het patroon van de gerechtelijke procedure wordt gebruikt en van binnenuit doorbroken, is een meer uitgewerkte vorm van zo'n kwalifikatie. Het beginsel is evenwel van dezelfde soort en dat is kenmerkend voor alle religieuze taal. Het kan daarom nuttig zijn er in de katechese bijzondere aandacht aan te schenken.

2.3.2. Systematisch onderwijsleerproces

Daarmee zijn we bij de tweede vraag: wat is konstitutief voor katechese als systematisch onderwijsleerproces en waarin onderscheidt katechese zich in dat opzicht van andere pastorale activiteiten? Dat het bij katechese gaat om systematische onderwijsleerprocessen is algemeen aanvaard. Ook ziet men daarin gewoonlijk het onderscheid met andere pastorale activiteiten zoals preken, liturgie en kerkopbouw. Wat in dat verband dan precies bedoeld wordt met onderwijzen en leren is echter minder duidelijk.

- onderwijsactiviteiten-

Wanneer kan men terecht van onderwijs spreken? Is onderwijzen bijvoorbeeld iets anders dan verkondigen of inwijden? Het valt er zeker niet altijd mee samen. Maar wat is dan specifiek voor de activiteiten, die we onderwijs plegen

te noemen? In elk geval zijn het ook kommunikatieve handelingen van mensen. Van onderwijs kan slechts sprake zijn als de onderwijsgevende waarneembare handelingen verricht met de bedoeling daardoor bij anderen leereffekten te veroorzaken. Daarvoor is niet een bepaald soort leereffekten bepalend, maar wel het feit dat ze die leereffekten beogen. Voorzover onderwijs op cognitieve resultaten gericht is kunnen het activiteiten zijn zoals uitleggen of demonstreren. Wanneer beoogd wordt dat leerlingen bepaalde handelingen leren verrichten omvat onderwijs dikwijls instructie of voordoen. In beide gevallen houden onderwijsactiviteiten in, dat er voorbeelden worden gegeven. Die voorbeelden zijn dan fysieke presentaties van vervullingskondities van de intentionele toestanden, die de onderwijsgevende bij de leerlingen probeert te veroorzaken. Daartoe hoeft onderwijs echter niet beperkt te worden. Behalve bevredigende representaties van waarheidskondities (kennis) en behalve een bevredigende realisering van bedoelingen-in-het-handelen (kunde) kan men immers ook beogen, dat de leerlingen op een bepaalde wijze ergens op gericht zijn. Doorslaggevend voor onderwijs is alleen, dat men de kommunikatieve activiteiten zo probeert te verrichten, dat daardoor het beoogde leereffekt veroorzaakt wordt. Dat is meer dan verkondigen. In die zin is het echter ook konstitutief voor katechese.

onderwijs en onderzoek

Nu ligt hier met name een probleem in verband met de verhouding tussen (wetenschappelijk) onderwijs en onderzoek. In ons onderwijssysteem is de inhoud van onderwijs voor een zeer groot deel onmiddellijk afgeleid van wetenschap en techniek. Wetenschappelijke uitspraken beschouwen velen als de meest verantwoorde. Die zouden namelijk kritisch getoetst of toetsbaar zijn en daarom de meeste aanspraak op waarheid of minstens op waarschijnlijkheid maken. Afgezien van de vraag of dat klopt en afgezien van de vraag naar de relevantie van veel wetenschappelijke uitspraken voor datgene waar het in het leven van mensen om gaat is er in elk geval een belangrijk verschil tussen onderzoek en onderwijs. Onderzoek is gericht op de ontwikkeling van nieuwe inzichten, verklaringen en theorieën. Het beoogt de grenzen van onze gezamenlijke kennis te verleggen. Onderwijs is gericht op leren, onder andere op het leren kennen volgens bestaande inzichten. Voorzover in onderwijs kennisvermeerdering van belang is gaat het niet om de produktie van nieuwe kennis in die zin dat de grenzen van het kollektieve weten worden verlegd, maar om deling van de aanwezige kennis.

Wel dient onderwijs - voorzover het althans kennis en inzicht beoogt - in overeenstemming of althans niet in tegenspraak te zijn met de stand van de wetenschap op betreffende vakgebieden. Aan die wetenschappelijke disciplines kunnen ook relevante inzichten ontleend worden, die in het onderwijsleerproces kunnen bijdragen aan de beoogde bekwaming op de desbetreffende gebieden. In zoverre wordt de vakwetenschap terecht beschouwd als een belangrijke doelstellingsdeterminant voor de planning van het onderwijs (Tyler 1950). Toegepast op katechese houdt dat enerzijds in dat wat daarin ter sprake komt verantwoord moet kunnen worden vanuit de wetenschappen die

zich met geloof en godsdienst bezighouden, in het bijzonder vanuit de theologie. Anderzijds kunnen inzichten aan de theologie en godsdienstwetenschappen ontleend worden. Dat is echter niet konstitutief voor katechese als zodanig. Wel is het kenmerkend voor verantwoorde katechese. Bepalend voor katechese is wel, dat het onderwijs is en dus leereffekten bedoelt te veroorzaken.

Vanwege dit onderscheid tussen onderwijs en onderzoek wordt daarom terecht gewaarschuwd tegen katechese, die als een soort mini-theologie of godsdienstwetenschap-in-zakformaat wordt opgevat. Men kan op dit punt wel een aantal nuanceringen aanbrengen. In de kinderkatechese zullen wetenschappelijke inzichten minder aan de orde dienen te komen, terwijl dat in de hogere klassen van het voortgezet onderwijs om allerlei redenen meer het geval kan zijn, zeker in het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs. Niettemin blijft er een fundamenteel onderscheid tussen katechese en theologieonderwijs of onderwijs in de godsdienstwetenschappen. Doel van katechese is niet om tot bekwaamheid in wetenschappelijke verantwoording bij te dragen, maar om leereffekten te bereiken, die ook wetenschappelijk te verantwoorden zijn.

- leerprocessen -

Wat wordt precies met leren bedoeld? Knoers spreekt in navolging van Gagné van "een verandering in menselijke dispositie of bekwaamheid, die kan worden vastgehouden en die niet slechts is toe te schrijven aan het rijpingsproces" (Knoers 1975, 145). Daarmee is in elk geval aangegeven, dat leren een proces van psychische verandering is en dat de verandering bestaat in de overgang van nog niet of minder bekwaam zijn naar wel of meer bekwaam zijn. Ook voor leren geldt, dat daarvoor niet konstitutief is wat geleerd wordt. Men kan zowel bepaalde handelingen leren verrichten, als bepaalde dingen leren kennen of begrijpen. Daarom is leren niet te reduceren tot leren kennen. De term "iets leren" is in dit verband misleidend. Dat "iets" is geen kenobject of een object van welke intentionele toestand dan ook. Het is hooguit een psychische representatie van objecten. In elk geval is datgene wat geleerd wordt een psychische toestand, die er eerst niet was.

Is de aard van dit veranderingsproces nog verder te omschrijven? Wat veroorzaakt bijvoorbeeld de overgang van onbekwaamheid naar bekwaamheid of van een toestand waarin de leerling minder bekwaam is om iets te doen, te kennen enzovoorts naar een toestand waarin hij daartoe wel bekwaam is? Aan de hand van het voorbeeld van leren skiën stelt Searle een betrekkelijk eenvoudige hypothese voor. Herhaalde ervaringen veroorzaken via opname in het intentionele netwerk (waartoe zowel kognitieve structuren als patronen van handelingsbedoelingen behoren) vaardigheden van fysieke en psychische aard. Oefening baart kunst, niet omdat oefening resulteert in een volmaakte memorisering van de regels, maar omdat herhaalde uitvoering van de nodige handelingen lichaam en geest in staat stelt volgens die regels te werken. Daardoor worden de regels in toenemende mate irrelevant en gaan ze deel uit maken van de niet-representerende achtergrond (Searle 1983, 150). Leren is

dan geen kwestie van verinnerlijking van instructies of in het algemeen van representaties van handelingen of standen van zaken. Het is een proces van herhaalde ervaring (dat kunnen zowel handelings- als waarnemingservaringen zijn) dat fysieke en psychische vaardigheden, vanzelfsprekendheden en houdingen veroorzaakt, waardoor het kausaal functioneren van representaties steeds minder noodzakelijk wordt.

Als deze hypothese waar is, geldt ze ook voor katechese en is katechese in die zin een leerproces. In deze studie gaan we daar in elk geval van uit. Dit leerproces kan uiteraard ook in andere pastorale activiteiten plaatsvinden. Leren is op zich dus niet onderscheidend voor onderwijs en daarbinnen voor katechese.

leren communiceren

Welke effecten in de katechese worden beoogd hangt in belangrijke mate af van de pedagogische doeloriëntatie die men kiest. De laatste decennia kiezen velen voor emancipatie, subjektivering en bevrijding. Anderen spreken van socialisatie of initiatie in samenleving en kerk. Geïnspireerd door de antropologische denkbeelden van Levinas enerzijds en de christelijke traditie anderzijds kiezen we hier voor een oriëntatie op verantwoordelijke betrokkenheid op andere mensen, in het bijzonder op slachtoffers die een beroep doen op solidariteit. Opvoeding, vorming en dus ook katechese dient er ons inziens primair op gericht te zijn dat mensen in staat en bereid zijn tot gastvrijheid in de fundamentele zin van het woord. Dat sluit vrijheid, mondigheid en identiteitsontwikkeling niet uit, maar in. Het doorbreekt alleen de zelfgerichtheid, die het liberale vrijheidsideaal vaak kenmerkt. Het ziet de ander niet primair als konkurrent van de eigen zelfontplooiing maar als mogelijkheden voorwaarde en doel daarvan.

Met het oog op die doeloriëntatie of zo men wil dat antropologisch ideaal, dienen konkrete onderwijsdoelen gekozen te worden, die ook voor katechese gelden. Hier ligt een probleem. Weliswaar wordt er de laatste jaren sterk de nadruk op gelegd dat men zich niet mag beperken tot zogeheten cognitieve en affectieve doelstellingen en bepleiten velen meer accent op communicatieve doelstellingen. Er wordt zelfs gesproken van een communicatieve wending in de godsdienstpiedagogiek (Feifel 1987, 21-32). Kwa intentie is die tendens inderdaad waarneembaar. De moeilijkheid is alleen dat voor communicatieve onderwijsdoelen nog niet zulke uitgewerkte theorieën en instrumenten ontwikkeld zijn als voor onderwijs dat op cognitieve doelstellingen is gericht. Daarom houden sommigen zich voorlopig toch bij cognitieve doelstellingen en legitimeren dat met de opmerking dat kennen, begrijpen en denken in elk geval noodzakelijke voorwaarden zijn voor zinvolle communicatie. Deze legitimatie wordt soms nog versterkt door in navolging van Habermas te wijzen op het belang van argumentatieve communicatie. Die vraagt juist vaardigheid in zindelijk, logisch denken. Dat is waar en voor een deel terecht. Anderzijds mag communicatie niet gereduceerd worden tot argumentatieve metakommunikatie en is logisch denken geen voldoende voorwaarde voor communicatie. Daarom kiezen we hier voor communicatie als zodanig en

in de brede zin als doel van onderwijs. Dat houdt in dat leerlingen moeten leren anderen te verstaan en zich voor anderen verstaanbaar te maken, dat ze zonodig kunnen uitleggen wat ze bedoelen en de bedoelingen van anderen leren interpreteren en dat ze verantwoording kunnen vragen en geven als dat gewenst is.

Deze uitgangspunten en keuzen hebben er toe geleid dat we als algemeen doel van een katechetische Jobbehandeling voorstellen, dat de leerlingen overeenkomsten en verschillen kunnen aangeven tussen de huidige strekking van het boek Job en de wijze, waarop zij zelf God ter sprake willen brengen in situaties van lijden. We willen daarbij voorkomen, dat de leerlingen de betekenis van de geloofstaal van het boek Job en van henzelf herleiden tot de inhoud van beweringen, die op waarheid te toetsen zijn. We gaan er vanuit, dat ze - als kinderen van onze westerse kultuur - daartoe wel geneigd zijn. Daarom stellen we bovendien voor om in de lessen uitdrukkelijk relevante taaldaadtheoretische inzichten van Searle ter sprake te brengen en deze toe te passen op de te behandelen teksten uit het boek Job. Kennis en toepassing daarvan fungeren dan als een soort hulpdoelen of tussendoelen om taal- en betekenisreductie te voorkomen en zonodig te overwinnen, zodat de leerlingen daardoor beter geloof leren kommuniseren.

DE OPZET VAN EEN LESSENREEKS ROND JOB

Het voorstel tot katechetische Jobbehandeling, waarvan de uitgangspunten en belangrijkste keuzen in het vorige hoofdstuk zijn toegelicht, vraagt nu een verdere programmatische uitwerking. Hoe is het globale voorstel ter overwinning van de taalreduktie in katecheselessen rond Job uit te werken in de planning van een konkrete lessenreeks? Daarbij gaat het in termen van Searle om de voorafgaande bedoelingen. Deze zijn zowel gericht op de leerresultaten, die we door middel van de lessen willen laten bereiken (specifieke doelstellingen), alsook op de gebeurtenissen, waardoor we ze willen laten veroorzaken (methode), en tenslotte op de wijze, waarop we willen laten nagaan, in hoeverre de bedoelingen op beide punten gerealiseerd zijn (toetsing) en hoe die realisering te beoordelen is (evaluatie).

Al deze componenten van de planning moeten weliswaar passen bij de uitgangspunten en hoofdlijnen, die in het vorige hoofdstuk ontwikkeld zijn. Ze zijn er echter niet dwingend uit af te leiden. Op al deze punten moeten keuzen gemaakt worden. Nu is het maken van zulke keuzen in het algemeen het resultaat van wat in navolging van Aristoteles een praktische redenering heet. Dat is een proces van reflectie omtrent de vraag hoe men het beste kan beslissen tussen tegenstrijdige verlangens. In dat reflectieproces spelen ook overtuigingen en inzichten mee. Die bepalen echter niet de verlangens en bedoelingen zelf, maar stellen mensen slechts in staat om uit te maken hoe zij hun verlangens het beste kunnen bevredigen en hun doelen het beste kunnen bereiken (Searle M.B.S. 65-66). In die zin worden hier de belangrijkste overwegingen gegeven, die een rol hebben gespeeld bij de programmatische uitwerking van dit katecheseprojekt rond Job.

Juist om die reden is deze uitwerking slechts één van de vele, die mogelijk zijn. Specifiek voor deze uitwerking is wel, dat hierin uitdrukkelijk geprobeerd is zo consequent mogelijk relevante inzichten van Searle door te trekken naar en te betrekken in de katechetische programmering als zodanig. De vraag naar de katechetische bruikbaarheid en de katechetische implicaties van Searle's theorie beperken we hier dus niet tot de vraag naar het eventuele nut van een uitdrukkelijke behandeling van elementen uit de taaldadentheorie in de lessenreeks ter voorkoming of overwinning van mogelijke taalredukties. Hier gaat het evenzeer om de bruikbaarheid en implicaties van deze en andere inzichten voor de theorie en praktijk van katechetische leerplanontwikkeling als zodanig. In die zin wordt in dit hoofdstuk tevens een poging gedaan om in een konkreet voorbeeld te beproeven, wat Searle kan betekenen voor de planning van de katechese, in het bijzonder als het gaat om het ontwerpen van konkrete katecheseprojekten van beperkte omvang. Dat is in dit kader ook

zinnig, omdat uit de analyse van voorstellen tot Jobbehandeling in paragraaf 2.1.2. gebleken is, dat taalredukties nauw kunnen samenhangen met en veroorzaakt kunnen worden door reductieve intentionaliteits- en taalopvattingen, die reeds de planning van katecheselessen bepalen.

De opzet van dit hoofdstuk is driedelig. We beginnen met de uitwerking naar de specifieke doelstellingen van een lessenreeks rond Job. Welke leerresultaten willen we de leerlingen door middel van deze lessenreeks laten bereiken (3.1.)? Daarna gaan we in op de methodische uitwerking. Door middel van welke onderwijsactiviteiten en leerprocessen willen we die leerresultaten laten bereiken? Daarbij gaat het ook om het concrete onderwijsleerpakket dat daarvoor ontwikkeld is (3.2.). Tenslotte wordt aandacht besteed aan de planning van toetsing en evaluatie. Hoe willen we laten nagaan in hoeverre de voorafgaande bedoelingen op beide punten gerealiseerd zijn en hoe die realisering te beoordelen is (3.3.)?

3.1. SPECIFIEKE DOELSTELLINGEN

Bij de uitwerking van het project naar specifieke doelstellingen zijn dan achtereenvolgens drie vragen te beantwoorden. Hoe kunnen we in dit kader komen tot een verantwoorde keuze van specifieke doelstellingen (3.1.1.)? Wat houden die keuzen in (3.1.2.)? Hoe zijn de gekozen doelstellingen te ordenen (3.1.3.)? Op die wijze willen we hier nader specificeren wat in het vorige hoofdstuk als algemeen doel van een uit te werken katecheseproject rond Job is voorgesteld:

"de leerlingen kunnen overeenkomsten en verschillen aangeven tussen de huidige strekking van het boek Job en de wijze, waarop zij zelf God ter sprake willen brengen in situaties van lijden".

3.1.1. Een praktische redenering

De praktische redenering, die hier geleid heeft tot een keuze van bepaalde specifieke doelstellingen, verloopt in drie stappen. Eerst lichten we iets nader toe, wat we in dit verband verstaan onder specifieke doelstellingen, met name als het gaat om communicatiegerichte doelstellingen op katechetisch gebied. Vervolgens geven we aan welke keuzemogelijkheden we zien op dit vlak van de specifieke doelstellingen. Tenslotte verantwoorden we welke motieven de meeste invloed hebben gehad op de feitelijke keuzen.

Wat wordt hier precies verstaan onder specifieke doelstellingen? Met het oog op de problematiek van de taalreduktie spitsen we die vraag hier toe op de verhouding tussen doel en inhoud in kommunikatiegerichte doelstellingen.

voorafgaande bedoelingen

In het kader van de planning van onderwijs zijn specifieke doelstellingen in elk geval voorafgaande bedoelingen van degenen die de planning maken. Als zodanig zijn het psychische representaties in het hoofd van de planners, projectontwerpers of kurrikulumontwikkelaars, en wel representaties van de leerresultaten die zij bij de leerlingen willen laten veroorzaken door de uitvoering van hun plan. Omdat het psychische representaties zijn en omdat de inhoud van elke psychische representatie een propositionele structuur heeft, heeft ook de inhoud van specifieke doelstellingen van katecheseprojekten altijd een propositionele structuur. Zij houden dus niet alleen een psychische representatie in van een of meerdere objecten (bijvoorbeeld de leerlingen), maar ook een representatie van datgene wat aan die objecten wordt toegeschreven (bijvoorbeeld kennis, begrip of geloof). Die propositionele inhoud is niets anders dan de representatie van alle vervullingskondities, waaraan in de werkelijkheid voldaan moet worden, wil het beoogde leerresultaat gerealiseerd zijn.

Behalve door hun inhoud worden specifieke doelstellingen tevens gekenmerkt door hun karakteristieke wijze van gerichtheid en door de koppelen veroorzakingsrichting, die eigen is aan bedoelingen als zodanig. Ze hebben dus een koppelrichting van de wereld naar de geest en een veroorzakingsrichting van de geest naar de wereld. De ontwerper van het project, die deze bedoelingen (gekozen) heeft, wil dat iets in de werkelijkheid gekoppeld wordt aan datgene, wat hij in zijn hoofd heeft. Als die bedoelingen slagen of als die doelstellingen bereikt worden zijn daardoor in de werkelijkheid precies de leereffekten veroorzaakt, die bedoeld zijn. Dan zijn door de specifieke doelstellingen de vervullingskondities veroorzaakt, waarvan hun propositionele inhoud de representatie is. Specifieke doelstellingen van onderwijs worden dus niet alleen gekenmerkt door kausale zelf-referentialiteit: ze verwijzen naar hun eigen inhoud en die verwijzing veroorzaakt precies deze bedoeling. De representatie van hun vervullingskondities houdt ook in dat ze die vervullingskondities in de werkelijkheid veroorzaken.

Wanneer men specifieke doelstellingen in deze zin nu in taal communiceert zijn de taaldaden, die men dan uitvoert, geen bevestigingen, maar richtlijnen. In de formulering van specifieke doelstellingen drukt men niet de overtuiging uit, dat de leerlingen bepaalde leerresultaten bereikt hebben. Men drukt er de bedoeling in uit om ze te doen bereiken. Van specifieke doelstellingen kan men dus niet nagaan in hoeverre ze waar zijn. In die zin zijn ze niet te verifiëren of te falsifiëren. Wel kan men natuurlijk nagaan of het waar is, dat iemand bepaalde doelstellingen heeft. Dat is echter iets anders. Door

wie of wat men die leerresultaten bedoelt te doen veroorzaken blijft bij doelstellingen overigens nog in het midden. Dat is immers geen kwestie meer van doelstellingen, maar van methode. Op het precieze onderscheid tussen beide komen we nog terug bij de planning van de methode. Hier volstaat de opmerking, dat de formulering van de beoogde methode en de formulering van specifieke doelstellingen zinvol van elkaar te onderscheiden zijn als presentatie van datgene waardoor men bepaalde leerresultaten wil laten bereiken, en de presentatie van de leerresultaten, die men daardoor wil laten bereiken. Wel hebben doelstellingsformuleringen en formuleringen van de beoogde methode met elkaar gemeen, dat het richtlijnen zijn. Voor beide formuleringen gelden dus de specifieke betekenisregels van dat soort taaldaden. Zo moet de ontwerper van het projekt in de formulering van specifieke doelstellingen de objekten aanduiden, waarop de bedoeling gericht is en aan die objekten beoogde leerresultaten toeschrijven (regel van de beweringsinhoud). Ook moet hij oprecht een voorafgaande bedoeling hebben en deze willen uiten (oprechtheidsregel). De formulering van een specifieke doelstelling geldt als poging om de beoogde leerresultaten te doen bereiken (essentiële regel).

beoogde leerresultaten

Nu zijn ook de beoogde leerresultaten vaak intentionele toestanden, maar dan van de leerlingen: kennis, begrip, ervaring, geloof etc. Als dat het geval is zijn specifieke doelstellingen (re-)presentaties in het hoofd van de ontwerper van representaties in het hoofd van de leerlingen. Als psychische representaties hebben ook dit soort beoogde leerresultaten een inhoud met een propositionele structuur en met een bepaalde wijze van gerichtheid. Specifieke doelstellingen zijn dan bijvoorbeeld representaties (in het hoofd van de ontwerpers) of presentaties in taal (in de doelstellingsformulering) van psychische representaties (in het hoofd van de leerlingen) van datgene wat in de werkelijkheid het geval moet zijn, wil de beoogde kennis (in het hoofd van de leerlingen) waar zijn of wil de beoogde communicatie (bijvoorbeeld tussen de leerlingen en de auteur van het boek Job) geslaagd zijn.

Deze beoogde leerresultaten kunnen ofwel een koppelrichting hebben van de geest naar de wereld (bijvoorbeeld kennis en begrip van iets) ofwel een koppelrichting van de wereld naar de geest (bijvoorbeeld schrijven, rekenen of iets verstaanbaar uitdrukken). Hoewel doelstellingen in de zin van voorafgaande bedoelingen van de programmakers dus altijd een koppelrichting hebben van de wereld naar de geest, kunnen de vervullingskondities van die doelstellingen in de zin van het beoogde leerlingengedrag ofwel een koppelrichting hebben van de geest naar de wereld ofwel een omgekeerde koppelrichting. Met de betreffende koppelrichting gaat ook hier een omgekeerde veroorzakingsrichting gepaard. De veroorzakingsrichting van beoogde kennis is bijvoorbeeld van de wereld naar de geest: iets in de werkelijkheid veroorzaakt de beoogde kennis. De veroorzakingsrichting van geslaagde taaldaden is echter van de geest naar de wereld: de bedoeling veroorzaakt de beoogde uiting in klanken of schrifttekens. Beoogde leerresultaten van kognitieve aard hebben

altijd een koppelrichting van de geest aan de wereld en een veroorzakingsrichting van de wereld naar de geest, terwijl beoogde leerresultaten, waarin het om bedoelde handelingen gaat, altijd een koppelrichting hebben van de geest aan de wereld en een veroorzakingsrichting van de wereld naar de geest. Bij beoogde leerresultaten van emotionele aard ligt het minder eenvoudig. Ten eerste zijn immers niet alle emoties intentionele toestanden en ook emoties zonder object kunnen geleerd en als leerresultaat beoogd worden. Ten tweede kunnen in emoties zowel intentionele toestanden van cognitieve aard als verlangens een rol spelen. Wanneer we er in navolging van Searle evenwel van uitgaan, dat gerichte emoties doorgaans al of niet vervulde verlangens zijn, gegeven bepaalde overtuigingen (Searle 1983,35), dan hebben deze beoogde leerresultaten van emotionele aard vooral een koppelrichting van de wereld aan de geest en een veroorzakingsrichting van de geest aan de wereld.

Tot nu toe hebben we met opzet de term doel vermeden en slechts gesproken in termen van doelstellingen en bedoelingen (in dezelfde betekenis). Met het oog op het onderscheid tussen doel en inhoud is nu echter te expliciteren, dat we hier onder doel niets anders verstaan dan datgene, waarvan voorafgaande bedoelingen in de zin van specifieke doelstellingen de representaties zijn. Een onderwijsdoel is in deze zin niets anders dan het beoogde leerresultaat. De inhoud van de specifieke doelstelling is de representatie van dat doel. Laten we dat inhoud (1) noemen. Inhoud (1) en doel van specifieke doelstellingen verhouden zich dus tot elkaar als representatie van vervullingskondities tot de vervullingskondities, waarvan zij een representatie zijn. Als het doel evenwel een intentionele toestand van de leerlingen is heeft ook dat doel een inhoud. Laten we dat inhoud (2) noemen. Deze inhoud (2) van dat doel is te onderscheiden van de wijze van gerichtheid, die dat doel kenmerkt. Doel en inhoud (2) verhouden zich nu tot elkaar als het volledige leerresultaat tot slechts de propositionele inhoud (2) van dat leerresultaat. De inhoud (1) van specifieke doelstellingen verhoudt zich dus tot de inhoud (2) van het doel als inhoud (1) van een representatie tot de inhoud (2) van datgene waarvan inhoud (1) een representatie is. Inhoud (1) en inhoud (2) zijn niet identiek aan elkaar en ze zijn niet tot elkaar te herleiden, omdat ze verschillende vervullingskondities hebben. Neem bijvoorbeeld de doelstelling:

(1) "de leerlingen weten, dat lijden geen straf voor zonde is".

Dit kennisdoel is bereikt als de leerlingen de beoogde kennis hebben, ook als die kennis niet waar zou zijn en als lijden in feite wel straf voor zonde is. De beoogde kennis is echter alleen waar als lijden in feite geen straf voor zonde is, dus als het object van die kennis in de werkelijkheid precies die eigenschappen heeft, die de leerlingen er aan toekennen.

beoogde communicatie in taal

Bij communicatiegerichte doelstellingen komt daar nog iets bij, dat met het oog op de taalproblematiek in de catechese van bijzonder belang is. Communicatie in taal is namelijk een afgeleide vorm van intentionaliteit, waarin sprake

is van een dubbel niveau van gerichtheid: het niveau van de communicatiebedoelingen en het niveau van de psychische gerichtheid, die men bedoelt te communiceren. Beide niveaus hebben een inhoud met een propositionele structuur en worden gekenmerkt door een bepaalde wijze van gerichtheid. Als het goed is houden specifieke doelstellingen, die gericht zijn op leerresultaten van communicatieve aard, dus een representatie in van beide niveaus van gerichtheid, elk met hun eigen inhoud en hun specifieke wijze van gerichtheid. Op het vlak van de doelstellingen speelt precies hier het probleem van de taalreductie. Ten onrechte zijn we namelijk geneigd het eerste niveau van gerichtheid te reduceren tot het tweede. Bovendien zijn we geneigd alle intentionele toestanden op het tweede niveau van gerichtheid te herleiden tot de propositionele inhoud van intentionele toestanden met een koppelrichting van de geest naar de wereld. Om dit probleem van taalreductie al op het vlak van de specifieke doelstellingen te voorkomen of te overwinnen is het daarom zaak communicatiegerichte doelstellingen niet reductief op te vatten. Dat heeft twee kanten.

De ene kant betreft de uitvoering van communicatiebedoelingen. Voorzover de beoogde communicatie bestaat in het verrichten van taaldaden (bijvoorbeeld bepaalde vragen leren stellen) is de specifieke doelstelling een (re-)presentatie van een communicatiebedoeling van de leerlingen en van hun realisering van die communicatiebedoeling. Die communicatiebedoeling is hun bedoeling (eerste niveau van gerichtheid) om in taal intentionele toestanden (tweede niveau van gerichtheid) te communiceren. Het eerste niveau van gerichtheid moet dan niet gereduceerd worden tot het tweede: de communicatiebedoeling moet niet worden herleid tot de intentionele toestand die de leerlingen bedoelen te communiceren. De bedoeling om bijvoorbeeld kennis op een verstaanbare manier uit te drukken is iets anders dan die kennis zelf. De realisering van de bedoeling om kennis te communiceren gebeurt in fysieke klanken en schrifttekens en is dus niet hetzelfde als de psychische toestand kennis. Bovendien moeten niet alle intentionele toestanden op het tweede niveau van gerichtheid herleid worden tot de propositionele inhoud van intentionele toestanden met een koppelrichting van de geest naar de wereld. De betekenis van vragen, afspraken of gemoedsuitingen is bijvoorbeeld niet te reduceren tot de beweringsinhoud van bevestigingen. Neem de doelstelling:

(2) "de leerlingen vragen of God met het lijden te rijmen is".

Het verlangen om dit te weten moet niet gereduceerd worden tot de overtuiging, dat God met het lijden te rijmen is. Een overtuiging heeft immers andere vervullingskondities en een andere koppel- en veroorzakingsrichting dan een verlangen. De betekenis van de beoogde vraag moet dus niet herleid worden tot de (onvolledige) bewering "God is wel of niet met het lijden te rijmen". Het is een vraag en dus een richtlijn aan iemand om daarop een bevredigend antwoord te geven.

De andere kant van dit probleem van taalreductie op het vlak van communicatieve leerdoelen betreft de beoogde herkenning door de leerlingen

van communicatiebedoelingen van anderen in hun uitingen (receptieve communicatie). Wanneer de beoogde communicatie bestaat in het verstaan en interpreteren van taaldaden (bijvoorbeeld in bijbelteksten) is de specifieke doelstelling een (re-)presentatie in het hoofd van de projectmaker van de herkenning door de leerlingen van de communicatiebedoelingen van iemand anders dan de leerlingen. Ook deze taaldaden van anderen hebben een dubbel niveau van gerichtheid. Het zijn bedoelingen van die ander (eerste niveau van gerichtheid) om in taal zijn intentionele toestanden (tweede niveau van gerichtheid) te communiceren. Het gaat er dan om, dat de leerlingen beide niveaus van gerichtheid herkennen, dus op een herkende wijze psychisch representeren. Ook bij die beoogde betekenisherkenning door de leerlingen moet het eerste niveau van gerichtheid dan niet gereduceerd worden tot het tweede: de communicatiebedoelingen van de ander moeten niet gereduceerd worden tot de intentionele toestand die de ander bedoelt te communiceren. De bedoeling van de ander om zijn overtuigingen op een verstaanbare manier uit te drukken is immers iets anders dan die overtuigingen zelf. De realisering van de bedoeling om overtuigingen te communiceren gebeurt in fysieke klanken of schrifttekens en is niet hetzelfde als de overtuigingen, die er in gecommuniceerd worden en die psychische toestanden van de ander zijn. Bovendien moeten ook bij deze betekenisherkenning niet alle intentionele toestanden op het tweede niveau van gerichtheid herleid worden tot de propositionele inhoud van intentionele toestanden met een koppelrichting van de geest naar de wereld. Neem bijvoorbeeld de doelstelling:

(3) "de leerlingen verstaan Job's protest tegen de vrienden".

De beoogde betekenisherkenning moet hier niet gereduceerd worden tot de herkenning door de leerlingen van Job's afwijzing van het gedrag van de vrienden. Job's protest is immers ook uitdrukking van Job's bedoeling om de vrienden tot een ander gedrag te brengen. Het is ook een richtlijn. Ook de herkenning daarvan door de leerlingen wordt in deze doelstelling beoogd.

Nu heeft zo'n in taal uitgedrukte intentionele toestand ook een inhoud en die is te onderscheiden van wat we boven inhoud (2) hebben genoemd (de inhoud van de beoogde intentionele toestand bij de leerlingen). Laten we deze inhoud van de uitgedrukte intentionele toestand daarom inhoud (3) noemen. Dit leidt tot de konklusie, dat in verband met communicatiegerichte doelstellingen de term inhoud drie verschillende betekenissen heeft, namelijk de betekenis van:

- inhoud van de doelstelling van de ontwerper: inhoud (1)
- inhoud van de beoogde communicatiebedoeling van
of betekenisherkenning door de leerlingen: inhoud (2)
- inhoud van de intentionele toestand die de
leerlingen of de auteur bedoelen te communiceren: inhoud (3).

Het is van belang deze drie betekenissen scherp te onderscheiden, omdat de vervullingskondities steeds anders zijn. Als we er van uitgaan dat de planning van onderwijs precies bestaat in een specificatie van de vervullingskondities

van voorafgaande bedoelingen, moeten in die planning deze vervullingskondities ook telkens anders gespecificeerd worden. Bovendien zullen we bij de planning van de methode zien, dat de inhoud van onderwijs in de zin van "datgene wat behandeld wordt" te onderscheiden is van deze drie inhoudsnoties. Wat men door middel van een onderwijsleerproces wil laten bereiken is tenslotte ook inhoudelijk iets anders dan het onderwijsleerproces door middel waarvan men die beoogde leerresultaten wil laten bereiken.

- soorten specifieke doelstellingen -

Welke keuzemogelijkheden zijn er nu op het vlak van specifieke doelstellingen? Met het oog op de problematiek van de taalreductie spitsen we ook die vraag toe op communicatiegerichte doelstellingen.

intentionele leerdoelen

In dat licht is dan op de eerste plaats een onderscheid te maken tussen communicatiegerichte en niet-communicatiegerichte leerdoelen. Het onderscheidingspunt tussen beide soorten bestaat hierin: niet-communicatieve leerdoelen van intentionele aard zijn psychische toestanden en processen met slechts één niveau van gerichtheid, terwijl in communicatieve leerdoelen altijd sprake is van twee niveaus van intentionaliteit en van een poging de communicatiebedoelingen te realiseren in fysieke klanken, schrifttekens of andere communicatieve activiteiten. Het gaat hierbij dus niet uitsluitend, maar wel in het bijzonder om wat men verbale communicatie pleegt te noemen.

Niet-communicatieve leerdoelen van intentionele aard zijn verder primair te onderscheiden naar de koppel- en veroorzakingsrichting van de beoogde intentionele toestand. Dit leidt tot de volgende hoofdindeling van niet-communicatieve maar wel intentionele leerdoelen:

- a. intentionele doelen met een koppelrichting van de geest aan de wereld en met een veroorzakingsrichting van de wereld naar de geest: waarnemingen, herinneringen en overtuigingen;
- b. intentionele doelen met een koppelrichting van de wereld aan de geest en met een veroorzakingsrichting van de geest naar de wereld: bedoelingen-in-het-handelen, plannen en verlangens.

Binnen deze twee hoofdsoorten van gerichtheid is vervolgens nader te specificeren naar verschil in directheid van representatie en al of niet kausale zelfverwijzing. Dit leidt tot de volgende indeling van leerdoelen met één niveau van gerichtheid:

a.	b.
waarnemingen	bedoelingen-in-het-handelen
herinneringen	plannen
overtuigingen	verlangens

De beoogde intentionele toestanden in de linkerkolom (a) hebben een koppelrichting van de geest aan de wereld en een veroorzakingsrichting van de wereld naar de geest, die in de rechterkolom (b) hebben een koppelrichting van de wereld aan de geest en een veroorzakingsrichting van de geest naar de wereld. In beide kolommen houdt de bovenste gerichtheid de meest direkte representatie in, de onderste de minst direkte. De bovenste twee intentionele toestanden in beide kolommen worden gekenmerkt door kausale zelfverwijzing, de onderste niet. Kennis is geen specifiek soort gerichtheid. Het is evenals inzicht en bewijs een sucesterm en betekent ofwel geslaagde (door de feitelijke werkelijkheid veroorzaakte) waarneming, ofwel geslaagde (op ervaring gebaseerde) herinnering ofwel geslaagde (ware) overtuiging.

Omdat de koppel- en veroorzakingsrichting van beoogde leerresultaten medebepalend is voor hun propositionele inhoud zijn inhouden (2) van leerdoelen eveneens te specificeren naar de genoemde zes soorten. Bovendien zijn die inhouden op tal van andere punten in te delen. Het meest relevante verschilpunt is in dit verband evenwel of die inhoud al of niet intensioneel-met-een-s is. Omdat dit onderscheid van eminent belang is, in het bijzonder voor kommunikatieve leerdoelen besteden we daar zo dadelijk afzonderlijk aandacht aan, echter pas na een nadere specificatie van deze kommunikatieve doelen.

taaldaden uitvoeren en verstaan

Wat betreft de doelstellingen, die gericht zijn op communicatie in taal, beperken we ons tot illokutionaire daden. In hoofdstuk 2 is al uiteengezet, waarom perlokutionaire daden hier buiten beschouwing blijven. Binnen deze communicatie in illokutionaire daden is nu eerst onderscheid te maken tussen enerzijds doelstellingen, die gericht zijn op de realisering in taal door de leerlingen van hun eigen kommunikatiebedoelingen en anderzijds doelstellingen, die gericht zijn op herkenning door de leerlingen van kommunikatiebedoelingen in taal van anderen. De eerste soort is gericht op het stellen van taaldaden. Die noemen we kortweg actief kommunikatieve leerdoelen. De tweede soort is gericht op het verstaan en interpreteren van taaldaden van anderen. Die noemen we receptief kommunikatieve leerdoelen.

In het vervolg zal blijken, dat de beoogde leerresultaten in dit Jobproject grotendeels zijn beperkt tot de receptief kommunikatieve leerdoelen. Dat is met opzet gedaan en wel om twee redenen. Ten eerste gaan we er in het algemeen van uit, dat leren verstaan van anderen prioriteit heeft boven het verstaanbaar leren uitdrukken van eigen bedoelingen. Ten tweede is te verwachten, dat de leerlingen, waarvoor dit Jobproject bestemd is, nog weinig vertrouwd zijn met het boek Job. De tekst van dat bijbelboek leren verstaan vraagt daarom betrekkelijk veel aandacht. In hoeverre dit aksent op receptief kommunikatieve leerdoelen gelukkig is moet nog blijken. Vooral met het oog de evaluatie van het project is het echter van belang dit onderscheid van meetafaan scherp te maken. In het licht van het pleidooi voor een kommunikatiegerichte katechese is het immers niet denkbeeldig, dat de katechetische diskussies - ook betreffende dit project - zich gaandeweg steeds sterker gaan

toespitsen op precies dit punt: hoe dient de verhouding te zijn tussen actieve en receptieve communicatieve leerdoelen in de catechese.

In beide soorten kan Searle's klassifikatie van illokutionaire daden een zinvolle nadere specificatie bieden: bevestigingen, richtlijnen, verbintenissen, gemoedsuitingen en verklaringen. Bovendien is onderscheid te maken in niveaus van communicatie. Wat bedoelen we daarmee?

In doelstellingen, die gericht zijn op actieve communicatie in taal, bedoelen we dan een onderscheid tussen:

- de verstaanbare uiting van eigen psychische toestanden (expressieve niveau);
- de nadere uitleg van de propositionele inhoud van verstaanbare uitingen van zichzelf of van anderen (explicatieve niveau);
- de verantwoording van psychische toestanden en/of van de uitingen daarvan en/of van de uitleg van die uitingen (argumentatieve niveau).

In doelstellingen, die gericht zijn op receptieve communicatie in taal, beantwoordt daaraan het onderscheid tussen:

- het verstaan van de betekenis van taaluitingen van anderen (rekognitieve niveau);
- de uitleg van de propositionele inhoud van taaluitingen van anderen (interpretatieve niveau);
- het inzicht in de motieven van anderen voor hun geuite psychische toestanden en/of voor hun uitingen daarvan en/of voor hun uitleg van die uitingen (implicatieve niveau).

Bij deze onderscheiding van drie communicatieniveaus gaat het niet om een klassifikatie van elkaar wederzijds uitsluitende manieren van communiceren. Argumentatie houdt bijvoorbeeld vaak uitleg in en beide impliceren, als het goed is, verstaanbare uitingen. Het onderscheid is echter zinvol, omdat bijvoorbeeld voor uitleg meer nodig is dan voor verstaan en omdat argumentatie meer vervullingskondities heeft dan uitleg. Het onderscheid is met name van belang, omdat het de mogelijkheid geeft hermeneuse preciezer te lokaliseren. Vanuit dit onderscheid ligt dit namelijk op het tweede niveau: explicatie en interpretatie. Vooral op dit tweede niveau speelt de kontekst en de achtergrond van de communicatie een doorslaggevende rol.

Voor al deze onderscheiden niveaus en soorten communicatie geldt overigens, dat ze verder nog te onderscheiden zijn naar de mate van complexiteit. Gaat het om enkelvoudige of complexe taaldaden (mikrotaaldaden) of gaat het om de taaldaden die door min of meer omvangrijke teksten worden uitgevoerd (makrotaaldaden)?

logische status

Zowel voor de niet- als voor de wél-communicatieve leerdoelen van intentionele aard is een ander onderscheid evenwel van meer belang in dit verband. Dat betreft de logische status van de beoogde intentionele toestand, die al of

niet gekommuniceerd wordt. Gaat het om een intensionele of om een niet-intensionele intentionele toestand? Intentionele leerdoelen van intensionele aard zijn namelijk vormen van gerichtheid of kommunikatie, waarin verslag wordt gedaan van een intentionele toestand, bijvoorbeeld:

- (4) "de leerlingen zeggen/weten, dat Job ervan overtuigd is, dat zijn lijden geen straf voor zonde is".

Dat is niet hetzelfde als bijvoorbeeld:

- (5) "de leerlingen stellen/zijn ervan overtuigd, dat Job's lijden geen straf voor zonde is".

In de eerste doelstelling wordt aan de leerlingen een bepaalde kennis toegeschreven, die een verslag inhoudt van een overtuiging. De kennis van de overtuiging dat Job's lijden geen straf voor zonde is, is daar intensioneel van aard. In de tweede doelstelling wordt aan de leerlingen niet het verslag van een overtuiging toegeschreven, maar die overtuiging zelf. Die beoogde intentionele toestand is niet intensioneel.

Er zijn verschillende soorten intensionele verslagen te onderscheiden. Het onderscheidingspunt daarbij is de mate waarin de intentionele toestand, waarvan verslag wordt gedaan, tevens herhaald wordt. Neem bijvoorbeeld de doelstelling:

- (6) "de leerlingen delen Job's overtuiging, dat lijden geen straf voor zonde is"

Hierin wordt niet alleen aan de leerlingen toegeschreven, dat hun gerichtheid een verslag bevat van Job's overtuiging. Aan hen wordt tegelijk toegeschreven, dat zij die overtuiging herhalen. Met herhaling wordt hier bedoeld, dat de leerlingen zelf gehouden zijn aan datgene, waarvan zij verslag doen (herhaling van commitment). Precies hier is het punt wat de leerling van de gerepresenteerde psychische toestand beoogd wordt over te nemen, wat de projectmaker wil dat hij er "zich van eigen maakt" of wat een eigen psychische toestand van de leerling moet worden.

Gelet op de componenten van de psychische toestand of van de taaldaad, die in het verslag tevens herhaald wordt, zijn nu intensionele verslagen in elk geval in de volgende soorten in te delen:

1. woord- en zinsverslagen

In dit soort verslagen doen de leerlingen wel verslag van illokutionaire daden. Ze zijn echter slechts gehouden aan een herhaling van de uiting in taal, dus in dezelfde woorden, zinnen of andere taalvormen. Ze zijn niet gehouden aan herhaling van de beweringsinhoud noch aan een herhaling van de illokutionaire daden als zodanig, dus inclusief de betekenis.

Een voorbeeld van zo'n doelstelling kan zijn:

"de leerlingen herinneren zich Job's uitspraak 'De Heer heeft gegeven, de Heer heeft genomen; de Naam des Heren zij geprezen'".

Dit soort verslagen zijn wel als leerdoelen te formuleren, bijvoorbeeld bij louter van buiten leren. Ook in de katechese kunnen dat soms zinvolle doelstellingen zijn. In deze lessenreeks worden ze echter bij voorbaat als doelstelling uitgesloten.

2. inhoudsverslagen

In dit soort verslagen wordt wel verslag gedaan van (de uiting van) een intentionele toestand of alleen van een bewering(-sinhoud). De leerling is echter slechts gehouden aan herhaling van de beweringsinhoud en niet aan herhaling van de uiting in dezelfde taalvormen of aan herhaling van de illokutionaire daad in zijn geheel. Hij is dus wel gehouden aan de waarheid of vervulling van die propositionele inhoud, maar niet aan de oprechtheid van de psychische toestand, waarvan hij verslag doet, of aan de illokutionaire kracht van de betreffende taaldaad.

Voorbeelden van zo'n doelstelling kunnen zijn:

- "de leerlingen zeggen/denken, dat de vrienden van Job zeggen/denken, dat Job zelf schuldig is aan zijn lijden"

- "de leerlingen zeggen/denken, dat Job aan God vraagt of hij inderdaad zelf schuldig is aan zijn lijden".

3. verbatimverslagen

In dit soort verslagen wordt verslag gedaan van illokutionaire daden en is de leerling zowel gehouden aan herhaling van de taalvormen, waarin die illokutionaire daden zijn uitgevoerd, als aan herhaling van de beweringsinhoud van die illokutionaire daden. Hij is echter niet gehouden aan de herhaling van de illokutionaire daden als zodanig, dus niet aan de oprechtheidsregels en de essentiële regels van die illokutionaire daden.

Een voorbeeld daarvan kan de volgende doelstelling zijn:

"De leerlingen zeggen/denken, dat de vrienden van Job hebben gezegd: 'Job is zelf schuldig aan zijn lijden'".

4. gerichtheidsverslagen

In dit soort verslagen wordt verslag gedaan van psychische toestanden of van illokutionaire daden. Daarbij is de leerling zowel gehouden aan herhaling van de beweringsinhoud als aan herhaling van de illokutionaire daden. Hij is echter niet noodzakelijk gehouden aan herhaling van de taalvormen, waarin die illokutionaire daden zijn uitgevoerd. Hij kan dezelfde psychische toestand met dezelfde inhoud in een andere taalvorm uiten.

Een voorbeeld van zo'n doelstelling kan zijn:

"de leerlingen delen Job's vraag, of zijn lijden te wijten is aan zijn eigen schuld".

Er zijn nog andere soorten verslagen, maar in dit kader zijn deze de belangrijkste. Daarbij is nog wel op de volgende punten te wijzen. In alle gevallen is zo'n verslag, wanneer die in taal gekommuniceerd wordt, een bevestiging. Dat geldt zelfs voor gerichtheidsverslagen en dus ook voor het laatste voorbeeld. In dat voorbeeld wordt een bevestiging door de leerlingen beoogd van Job's vraag, of zijn lijden te wijten is aan zijn schuld. Er wordt niet beoogd dat zij de vraag stellen of Job die vraag stelt. De intentionele toestand, die hier bij de leerlingen beoogd wordt, is niet een verlangen om iets te weten te komen. Het is de overtuiging, dat Job's vraag ook hun vraag is. Op de tweede plaats hoort het "leren van begrippen" in de zin van betekenissen van begrippen of begripsomschrijvingen typisch tot de inhoudsverslagen. Specifieke doelstellingen in de catechese, die er op gericht zijn dat de leerlingen de betekenis kennen van begrippen zoals schepping, wijsheidstraditie of fiktionele taal, beogen in feite dat de leerlingen (psychisch en/of in taal) verslag doen van de beweringsinhoud van toekenningen van een bepaalde betekenis aan termen of noties. Dat is bijvoorbeeld het geval in de volgende doelstelling:

- (7) "De leerlingen weten, dat (het begrip/de notie/de term) fiktionele taal betekent, dat mensen doen alsof zij taaldaden stellen".

Ook de toepassing van algemene begrippen op partikuliere objecten behoort overigens tot dit soort inhoudsverslagen. Zo'n toepassing is geen representatie van het partikuliere object en van algemene eigenschappen, die aan dat object worden toegeschreven. Het is een intensioneel inhoudsverslag van de overtuiging dat dit object deze eigenschappen heeft.

- keuzemotieven -

Vanuit welke motieven is hier nu een keuze gemaakt uit de specifieke doelstellingen, die binnen de gekozen algemene doelstelling mogelijk zijn?

drievoudige verantwoording

In aansluiting op het voorstel van Tyler gaan we er vanuit dat doelstellingen van onderwijs naar drie kanten verantwoord moeten zijn: naar de leerlingen, naar de maatschappij en naar vakdeskundigen. Wat houdt dat in voor deze uitwerking van een lessenreeks rond Job?

Voorzover het om een verantwoording naar de leerlingen gaat moeten we dan vooral rekening houden met hun behoeften en interesses (Tyler 1973, 4-13). Probleem is echter dat er betrekkelijk weinig bekend is over hun behoeften en interesses op dit gebied. Voorzover hierover recente empirische gegevens bestaan zijn ze nauwelijks generaliseerbaar en is het zeer de vraag of ze ook gelden voor de leerlingen die aan dit onderzoek meedoen of waarvoor deze lessenreeks bestemd is. Niettemin zijn er in sommige onderzoeken indicaties te vinden die de verwachting ondersteunen dat leerlingen de bijbel het liefst behandeld zien in relatie met hedendaagse problemen van maat-

schappelijke en persoonlijke aard (Bröking-Bortfeldt 1984, 235, 280 e.v.). Dat is in elk geval een belangrijke overweging geweest bij de keuze voor inkadering van de lessenreeks in de vraag hoe God nog zinvol ter sprake gebracht kan worden in lijdenssituaties. Van die vraag mag men immers aannemen dat ze ook voor leerlingen van 5 Atheneum op katholieke scholen van belang is. Ook al zouden ze er op dit moment vanuit zichzelf niet in geïnteresseerd zijn is het een belangrijke vraag met het oog op het beroep dat anderen in hun lijdenssituaties op hen doen of kunnen doen. Dat is overigens ook één van de redenen waarom in deze lessenreeks zo'n sterk aksent is gelegd op communicatiegerichte doelstellingen zoals verstaan en interpreteren van taaldaden van anderen.

Wat betreft de verantwoording naar de maatschappij buiten de school heeft vooral de volgende overweging meegespeeld. Habermas heeft er terecht op gewezen dat de zogeheten kolonialisering van de leefwereld door de verzelfstandigde machtsystemen van politiek en ekonomie in belangrijke mate veroorzaakt wordt door de overwaarding van de instrumentele rationaliteit (Habermas 1981). Daarom is het maatschappelijk van groot belang dat mensen zich bewust worden van het feit dat deze overwaarding een fundamentele vanzelfsprekendheid is geworden bij veel mensen en dat ze zeer bepalend is geworden voor de achtergrond waartegen ze uitspraken van anderen - en dus ook bijbelteksten - interpreteren. De explicitering van de betekenisachtergrond, waartegen uitspraken uit het boek Job geïnterpreteerd kunnen worden, is in dit katecheseprojekt daarom mede toegespitst op deze eenzijdige rationaliteitsaanname in houdingen tegenover het lijden, in de werkelijkheidsbeleving in het algemeen en in het Godsbesef. Daarbij zijn we er wel van uitgegaan dat maatschappelijke relevantie van onderwijs zich niet mag beperken tot reproductie van de maatschappelijke orde en van de denk- en gedragspatronen die daaraan ten grondslag liggen. Daarom wordt ook ingegaan op de tegenovergestelde houding, die bestaat in medelijden, in beleving van de werkelijkheid als mysterie en in het besef van God's transcendentie.

Tenslotte dient onderwijs verantwoord te zijn naar vakdeskundigen. In dit geval gaat het dan vooral om Job-exegeten en katechetici, in het bijzonder bijbeldidaktici. In paragraaf 2.2. en 2.3. is een poging gedaan om bouwstenen voor een dergelijke verantwoording te geven. In de opzet van de lessen is daarmee in velerlei opzicht rekening gehouden. Zo is de structuur en boodschap van het boek Job ontleend aan die verantwoording, is de keuze van Job-teksten er sterk door bepaald en wordt in de lessenreeks ruim aandacht besteed aan de wijsheidsachtergrond van het boek Job.

aansluiting bij de beginsituatie

Bij de keuze van specifieke doelstellingen heeft verder het algemeen erkende didactische beginsel meegespeeld, dat leerdoelen in een reële verhouding moeten staan tot de beginsituatie.

Dan gaat het op de eerste plaats om de voorkennis, het ontwikkelingsniveau en andere kenmerken van de leerlingen, waarmee zij aan een bepaald onderwijsleerproces beginnen en die de mogelijkheden van dat proces uiter-

aard sterk bepalen. In het kader van dit programma is vooral van belang de mate waarin zij vertrouwd zijn met de bijbel, in het bijzonder met het boek Job, en met de taaldadentheorie. Wat het laatste betreft mag men aannemen dat elke voorkennis ontbreekt. Waarschijnlijk zijn de meeste leerlingen ook niet of nauwelijks bekend met het boek Job. Het onderzoek wordt immers uitgevoerd in de hogere klassen van katholieke scholen voor voortgezet onderwijs. Empirisch onderzoek bevestigt het vermoeden dat in katholieke gezinnen betrekkelijk weinig aandacht wordt besteed aan bijbellessen. De katechese op die scholen bestaat doorgaans wel voor een derde uit bijbelbehandeling, maar het zwaartepunt daarvan ligt gewoonlijk in de lagere klassen. In de hogere klassen is veel daarvan al weggezaakt. Als het boek Job al behandeld wordt gebeurt dat doorgaans in de hogere klassen voor het eerst. Voor de opzet van de lessenreeks heeft dat er toe geleid dat de specifieke doelstellingen, die het boek Job zelf en de achtergrond daarvan betreffen, tamelijk elementair gehouden zijn.

Bovendien zijn we ervan uitgegaan, dat ook de leerlingen geneigd zijn om de logische communicatie van geloof te reduceren tot de "empirische" verificatie van toeschouwer-gebonden toeschrijvingen van informatieve functies aan beweringen over God. Ze kunnen waarschijnlijk wel de logische regels volgen die voor een juiste interpretatie en uitvoering van taaldaden in het dagelijks leven gelden. In verband met geloofstaal lijkt het echter wenselijk, dat ze daaraan uitdrukkelijk herinnerd worden en dat ze leren die regels ook op dit terrein te volgen. Daarom is met name daaraan betrekkelijk veel aandacht besteed door explicitering en toepassing van Searle's analyse van taaldaden op teksten uit het boek Job.

Nu moeten de specifieke doelstellingen niet alleen gekozen worden in een reële aansluiting aan de beginsituatie van de leerlingen. Er moet ook rekening worden gehouden met de beginsituatie van de docenten. Harde gegevens daarover zijn uiterst schaars. We nemen evenwel aan, dat voor de meesten de taaldadentheorie volstrekt nieuw is, dat ze in het algemeen zowel geïnteresseerd zijn in het boek Job als over voldoende exegetische deskundigheid beschikken om dit bijbelboek te behandelen en dat ze niet gewend zijn aan, maar wel openstaan voor communicatiegerichte doelstellingen in de katechese. In hoeverre zij de reductie van geloofstaal tot de beweringsinhoud van bevestigingen als een reëel probleem zien is een grote vraag. Doorslaggevende motieven voor bepaalde doelstellingen of prioriteitsstellingen zijn uit deze overwegingen moeilijk af te leiden. Ze bevatten wel een waarschuwing om doelstellingen betreffende inzichten uit de taaldadentheorie beperkt te houden.

taalreductie voorkomen

Het belangrijkste motief in het kader van deze studie is evenwel de poging, die hier ondernomen wordt, om reductie van geloofstaal ook op het vlak van de doelstellingen te voorkomen dan wel te overwinnen. Dit motief heeft op de eerste plaats geleid tot een sterke voorkeur voor communicatiegerichte doelstellingen en een beperking van niet-communicatieve leerdoelen van intentionele aard. Op de tweede plaats is vooral dit de reden om de leerlingen

met name op die elementen uit Searle's uitwerking van de taaldadentheorie (intensioneel) gericht te laten zijn, die duidelijk kunnen maken, wat taal meer is dan beweringen doen. Omdat het in dit katechetisch kader niet om taal in het algemeen gaat, maar precies om geloofstaal, hebben we ons overigens wel beperkt tot elementen, die onmiddellijk toe te passen zijn op de geloofstaal van Job.

3.1.2. Een gelede keuze

Welke specifieke doelstellingen op grond van deze overwegingen precies gekozen zijn is nu vanuit inhoudelijk gezichtspunt naar drie soorten leerdoelen uit te werken. De eerste soort betreft het boek Job. Welke gerichtheden op welke afzonderlijke teksten uit dat bijbelboek en op het boek Job als geheel willen we door middel van dit projekt laten bereiken? De tweede soort heeft betrekking op relevante onderdelen uit Searle's uitwerking van de taaldadentheorie. Welke gerichtheden op welke onderdelen daarvan beogen we hier? De derde soort betreft de betekenisachtergrond, die een verantwoorde interpretatie van Jobteksten mogelijk maakt. Welke gerichtheden op welke achtergrond-elementen streven we na?

De keuzen op deze drie punten zijn er uiteraard op gericht, dat daardoor het algemene doel van het projekt wordt bereikt, dat boven geformuleerd is. Dit algemene doel impliceert in elk geval dat we de leerlingen tot een intensionele gerichtheid willen laten komen op de wijze, waarop zij zelf God ter sprake brengen en willen brengen in lijdenssituaties. Er wordt dus beoogd, dat zij tot een gerichtheidsverslag komen van hun eigen verlangen naar de realisering van hun kommunikatiebedoelingen op dat punt. Op de tweede plaats houdt dit algemene doel in, dat wij bij hen een intensionele gerichtheid beogen op de huidige strekking van het boek Job. Daarbij wordt geen gerichtheidsverslag beoogd, maar een inhoudsverslag. Dit leerdoel is met andere woorden al bereikt, als de leerlingen weten, wat die huidige strekking is. Ze hoeven het er niet mee eens te zijn. Op de derde plaats houdt het algemene doel in, dat we de leerlingen tot een verstaanbare uiting willen laten komen van een intensioneel inhoudsverslag (op explicatief niveau) van een inhoudelijke vergelijking van beide gerichtheden. In het projekt wordt uiteindelijk beoogd, dat de leerlingen overeenkomsten en verschillen kunnen aangeven tussen de huidige strekking van het boek Job en de wijze waarop zij zelf God ter sprake willen brengen in lijdenssituaties. Het leek ons overigens wenselijk, dat de leerlingen dit leerdoel zo snel mogelijk kennen. Daarom is de kennis daarvan als een afzonderlijke en allereerst te bereiken specifiek doel gekozen. De drie soorten specifieke doelstellingen, die hieronder worden uitgewerkt, zijn dus te beschouwen als nadere specificaties van de voorwaarden, die we willen laten vervullen om dit driedelige einddoel te doen bereiken.

Welke gerichtheden op welke afzonderlijke Job-teksten en op het boek Job als geheel willen we de leerlingen door middel van dit projekt laten bereiken?

betekenis van onderdelen

Met het oog op de interpretatie van de huidige strekking beogen we in elk geval, dat de leerlingen minstens de betekenis van een aantal inhoud- en struktuurbepalende tekstgedeelten van het boek Job verstaan. Op dit punt is dus gekozen voor specifieke doelstellingen, gericht op receptieve communicatie op rekognitief niveau.

Wat betreft de proloog en de openingsmonoloog is voor de volledige tekst gekozen. Daardoor is het mogelijk de uitgangsvraag van het boek Job goed te leren verstaan, de inbedding van de gesprekken in een fiktioneel verhaal ook naar de kennelijke bedoeling van de auteur duidelijk te krijgen en vooral de tegenstellingen te leren zien tussen (de "normale" uitspraken over en van de Job van) de proloog en (de "abnormale", maar zeer authentieke gemoedsuitbarsting van de Job van) de gespreksronden. Bovendien geeft dit een in de tekst zelf te herkennen aanleiding om een kernpunt van de wijsheidstraditie te expliciteren, dat in het boek Job onder kritiek wordt gesteld, namelijk de gewoonte om een vaste en door God gegarandeerde samenhang aan te nemen tussen de kosmische en de morele orde in de wereld en dus tussen het levenslot en de levenswandel van mensen.

Behalve de openingsmonoloog zijn uit de drie gespreksronden verder de volgende passages geselecteerd: 4,1-10; 5,1-18 en 22-27; 6,1,15 en 21-30; 7,13-21; 8,1-10 en 20-22; 11,1-16; 13,2-13 en 18-27; 15,1-13; 16,1-2; 18,1-12, 19,1-25; 20,1-18; 23,1-12; 30,20-30; 32,1. De motieven voor deze selectie zijn tweërlei. Op deze wijze is enerzijds geprobeerd een tekstselectie te maken, die de structuur van het boek Job ook in taaladaetheoretische zin zoveel mogelijk weerspiegelt. Anderzijds is een poging ondernomen om teksten te kiezen, die voor de leerlingen aansprekelijk en niet al te moeilijk zouden kunnen zijn. Deze keuze maakte het in elk geval mogelijk alle drie de vrienden aan het woord te laten en het verloop van de dialogen voldoende duidelijk te maken, met name naar de omslag van de eerste naar de tweede gespreksronde en van de tweede naar de derde. Bovendien kon zo duidelijk worden waarom de gesprekken tussen Job en de vrienden volledig vastlopen en waarom Job zo'n hartstochtelijk beroep op God zelf (moest) doen om er nog uit te komen.

De keuze uit de Jahweh-toespraken is beperkt tot 38,1-5,18 en 35; 39,19-30, 40,1-2. Dat leek voldoende om de (ironische) betekenis van deze "verhoren" op zich en in het geheel van het boek te verstaan. Daarbij wilden we voorkomen, dat het ontbreken van smaak voor de literaire kwaliteiten van deze breedvoerige toespraken bij de leerlingen de openheid zou blokkeren voor de kern van de boodschap.

Job's reactie op die toespraken is in zijn geheel opgenomen: 42,1-6. Uit de epilooog is alleen het sleutelvers 42,7 gekozen. Deze passages maken immers

de pointe van het hele boek duidelijk, zoals we in paragraaf 2.2. hebben toegelicht. Bovendien is "Job's herstel" in de rest van de epiloog niet wezenlijk voor de boodschap van het boek Job als geheel. Voor de "realistische" oren van hedendaagse leerlingen op 5 atheneum is het misschien wat al te fiktioneel.

boodschap van het geheel

Voor een juiste interpretatie van het boek Job als geheel is het wel noodzakelijk, maar nog niet voldoende om de betekenis van afzonderlijke passages te verstaan. Daarvoor is bovendien nodig, dat daaruit wordt afgeleid, welke makrotaaldaad of -taaldaden de auteur daardoor heeft willen uitvoeren. In paragraaf 2.2. is toegelicht waarom de makrotaaldaad van het boek Job omschreven kan worden als protest tegen de wijze waarop de vrienden God ter sprake brengen. Dat is de boodschap die de auteur door dit boek als geheel op de lezer wil overbrengen.

In het project wordt nu niet alleen beoogd, dat de leerlingen dat weten, dat ze de inhoud van de boodschap kennen en dat ze weten, dat het boek Job is opgebouwd als raamver telling, waarvan het kader teruggaat op een ouder voorbeeld-verhaal uit de wijsheidstraditie, maar waarvan het middenstuk door de auteur zelf is gedicht. Ook is het de bedoeling, dat ze de boodschap van dat geheel opmaken uit de structuur van de mikro-taaldaden die de auteur achtereenvolgens stelt of laat stellen door zijn dramatis personae, in het bijzonder door Jahweh zelf. Daarbij is het met het oog op de interpretatie zowel van belang dat ze de beweringsinhoud van dit protest herkennen alsook dat ze de dubbele wijze van gerichtheid van dit protest bepalen. Daarom zijn voor het project ook de volgende specifieke doelstellingen gekozen:

- De leerlingen bepalen de boodschap van het boek Job als een protest tegen de manier waarop de wijsheidstraditie God ter sprake brengt in situaties van lijden.
- De leerlingen wijzen in dit protest de bevestiging aan dat God in lijdenssituaties ter sprake wordt gebracht zoals de wijsheidstraditie dat doet, en dat deze manier van God ter sprake brengen naar de overtuiging van de auteur van het boek Job fout is.
- De leerlingen wijzen in dit protest ook de richtlijn/oproep aan om God in zulke situaties anders ter sprake te brengen, namelijk als het mysterie dat de lijdende ondanks alles vasthoudt.

huidige strekking

Voor een verantwoorde interpretatie is echter nog meer nodig. Daarvoor moet men niet alleen de vervullingskondities van dit protest interpreteren tegen de toenmalige betekenisachtergrond, maar ook tegen de huidige - deels veranderde - achtergrond. Daarom wordt in dit project tevens beoogd dat de leerlingen althans enkele specifiek hedendaagse vervullingskondities van dat protest kunnen aangeven. Dan gaat het enerzijds om een antwoord op de vraag waarop heden ten dage de afwijzing van de auteur kan slaan en anderzijds om een antwoord op de vraag wat er nu gedaan zou moeten worden om de

richtlijn van de auteur op te volgen. Daarom is als specifieke doelstelling gekozen, dat de leerlingen in enige hedendaagse teksten uitspraken herkennen, die minstens kunnen gelden als gedeeltelijke vervulling van dat protest.

- inzicht in taal -

Een tweede reeks leerdoelen betreft onderdelen uit Searle's uitwerking van de taaldadentheorie, die onmiddellijk van toepassing zijn op de gekozen teksten uit het boek Job en op dit boek als geheel. Welke gerichtheden op welke onderdelen daarvan willen we de leerlingen door middel van dit projekt laten bereiken?

soorten taaldaden

Daarbij gaat het op de eerste plaats om de notie illokutionaire daad. In het projekt wordt beoogd, dat de leerlingen begrijpen dat daaronder in dit kader zulke handelingen worden verstaan als vragen of vloeken of beschrijven, en dat deze wel uitgevoerd worden in woorden en zinnen maar dat ze er niet mee vereenzelvd mogen worden. Bovendien beogen we dat ze begrijpen, dat een taaldaad altijd meer is dan een bewering, omdat in een taaldaad tevens een wijze van gerichtheid wordt uitgedrukt. Vervolgens is het de bedoeling dat de leerlingen de hoofdkenmerken kunnen onderscheiden van de belangrijkste soorten taaldaden die in het boek Job worden gesteld. Dat zijn met name bevestigingen en beschrijvingen, verwensingen (in verband met de openingsmonoloog), verwijten, voorspellingen, adviezen, klachten en protesten (in verband met de drie gespreksronden) en vonnissen (in verband met de uitspraken die Jahweh in de mond gelegd worden). De hoofdkenmerken van deze soorten taaldaden zijn in dit programma overigens beperkt tot:

- de aard van de beweringsinhoud,
- de koppelrichting,
- de psychische toestand die erin gerepresenteerd wordt, en
- het kernpunt van de taaldaad.

Al deze leerdoelen zijn slechts intensionele inhoudsverslagen van hoofdelementen uit Searle's uitwerking van de taaldadentheorie.

fiktie en ironie

Het boek Job bestaat evenwel voor een deel uit fiktionele taal. Om dat op de juiste waarde te kunnen schatten is inzicht in aard en functie van zulk taalgebruik wenselijk. Dat geldt ook voor ironie, in het bijzonder met het oog op de toespraken van Jahweh. Daarom zijn in dit kader de volgende specifieke doelstellingen gekozen:

- De leerlingen weten, dat onder een fiktionele beschrijving wordt verstaan, dat de auteur doet alsof hij een werkelijke stand van zaken beschrijft, hoewel die stand van zaken in werkelijkheid niet bestaat, maar verzonnen is om een konkrete voorstelling van iets te bieden, dat

algemeen is en/of anders moeilijk beschrijfbaar.

- De leerlingen begrijpen, dat de proloog van het boek Job een fiktionele beschrijving is.
- De leerlingen weten, dat een ironische uitspraak een betekenis heeft, die precies tegengesteld is aan de letterlijke, dat die andere betekenis blijkt uit de situatie en dat ironie vaak gebruikt wordt om het ongepaste (absurde) te beklemtonen van datgene waarover iets gezegd wordt.
- De leerlingen begrijpen, dat de Jahweh-toespraken in het boek Job bestaan uit reeksen ironische vragen.

boodschap als makro-taaldaad

Om te voorkomen dat de boodschap van het boek Job als geheel gereduceerd wordt tot een makro-propositie wordt in het project uitdrukkelijk ingegaan op het gegeven, dat de boodschap van een tekst altijd een makrotaaldaad is in illokutionaire zin of bestaat uit meerdere van zulke makro-taaldaden. De specifieke doelstellingen, die daarvoor zijn gekozen, luiden als volgt:

- De leerlingen weten, dat een makrotaaldaad altijd een taaldaad is die wordt gesteld door een samenhangend geheel van mikrotaaldaden in een tekst.
- De leerlingen geven aan dat de boodschap van het boek Job verstaan kan worden door aandacht te hebben voor de opeenvolgende mikrotaaldaden waaruit dat boek is samengesteld.

strekking

Tenslotte is het van belang, dat de leerlingen begrijpen dat de strekking van een taaldaad, dus ook van een makro-taaldaad, het geheel van voorwaarden is waaraan voldaan moet worden wil een taaldaad vervuld worden (bijvoorbeeld waar zijn of gerealiseerd worden). Ook dat begrip wordt daarom als specifiek leerdoel in dit project beoogd. Dit is vooral van belang om te zien dat de betekenis en boodschap van taal volledig gelijk kan blijven, terwijl de strekking verandert.

- denk- en gedragspatronen -

Een derde soort leerdoelen tenslotte betreft de betekenisachtergrond, die een verantwoorde interpretatie van Jobteksten mogelijk maakt. Welke gerichtheden op welke achtergrondelementen streven we hier na? Vanwege de beperkte ruimte in dit project en de noodzaak ons hier te beperken tot de meest relevante achtergrondelementen is inhoudelijk gekozen voor houdingen tegenover het lijden, tot belevingen van de werkelijkheid in het algemeen en tot belevingen van God.

achtergrond van Job

In dat kader wordt dan op de eerste plaats beoogd dat de leerlingen de volgende betekenisachtergronden van het boek Job begrijpen:

- in de wijsheidstraditie verklaarde men het lijden gewoonlijk vanuit de aanname van een vaste samenhang tussen levenslot en levenswandel: wie goed leeft is gelukkig, maar wie slecht leeft, ondervindt tegenslag;
- deze samenhang stoelt volgens de wijsheidstraditie op de overeenstemming tussen de morele en de kosmische orde in de werkelijkheid;
- daarbij werd God beleefd als de waarborg van deze dubbele orde en het daaraan korresponderende recht.

eigen achtergrond

Ten tweede wordt beoogd dat de leerlingen zich bewust worden welke van de volgende aannames bij henzelf de overhand hebben en dus mede hun Job-interpretatie mogelijk maken:

- veel mensen zijn geneigd het lijden objektiverend te benaderen, d.w.z. naar oorzakelijke verklaringen voor dat lijden te zoeken en naar oplossingen die bestaan in pogingen om de oorzaken weg te nemen; daar staat een meer participerende benadering tegenover, waarin de aandacht veeleer gericht is op de lijdenservaring van de konkrete mens en waarin men probeert die ervaringen te delen;
- met de objektiverende benadering van het lijden hangt een rationele werkelijkheidsbeleving samen waarin men ervan uitgaat dat alles in beginsel voor mensen berekenbaar, veranderbaar en oplosbaar is; daartegenover staat een werkelijkheidsbenadering waarin men eerder geneigd is open te staan voor het mysterie, dat wil zeggen voor de duistere, ongrijpbare en verrassende momenten van de werkelijkheid;
- met een rationele werkelijkheidsbenadering gaat veelal de neiging samen om ook God in te passen in onze eigen denkschema's en gedragspatronen; met openheid voor de werkelijkheid als mysterie daarentegen gaat vaak een Godsbeleving samen, waarin meer aksent ligt op de aanname dat Hij alle menselijke denken te boven en te buiten gaat.

vergelijking

Tevens wordt steeds als leerdoel beoogd, dat de leerlingen overeenkomsten en verschillen zien tussen de achtergrond van toen en nu op deze drie punten.

3.1.3. Een geordend geheel

Om een lessenreeks tot een samenhangend geheel te maken moeten de specifieke doelstellingen van het project niet alleen gekozen worden, maar ook geordend en in een verantwoorde volgorde gezet. De systematische structuur van een katecheseprojekt hangt immers vooral af van de verbanden die tussen de leerdoelen worden gelegd en van de opeenvolging van stappen waarin deze leerdoelen worden nagestreefd.

Ook op dit punt is nooit een volledig rationele verantwoording te geven en moeten er tenslotte keuzen gemaakt worden. Anderzijds dient men hierbij toch van geldige orderingsbeginselen uit te gaan om tot een doelmatige

planning te komen. Daarom worden hier eerst de beginselen toegelicht, die in dit projekt hebben gegolden ter ordening van de gekozen leerdoelen. Daarna wordt uiteengezet tot welke hoofdstructuur van de beoogde leerdoelen dit heeft geleid. Tenslotte gaan we in op de ordening van de beoogde leerdoelen per les.

- orderingsbeginselen -

Welke beginselen hebben gegolden bij de ordening van de gekozen leerdoelen van dit Jobprojekt tot een samenhangend geheel? In elk geval hebben we er niet voor gekozen slechts één beginsel als enige uitgangspunt te kiezen. Dat zou waarschijnlijk te weinig recht doen aan de complexiteit van de factoren, waarmee hier rekening te houden is. Bovendien is de ordening op sommige punten ook ingegeven door overwegingen van pragmatische aard en door taxaties omtrent efficiëntie en voorkeuren van docenten en leerlingen. Niettemin zijn bij de volgorde-bepaling drie principes zo goed mogelijk toegepast.

motivering

Een eerste beginsel vloeit voort uit de overweging, dat voorafgaande bedoelingen om anderen tot iets te brengen alleen de bedoelde effecten kunnen veroorzaken via de bedoelingen-in-het-handelen van die anderen. In concreto zijn het de docenten en de leerlingen die het projekt moeten willen uitvoeren, willen bij de leerlingen de leereffecten bereikt kunnen worden, die de projectmaker beoogt. Een eerste vereiste is dus dat bij de docenten en leerlingen de wil wordt gestimuleerd om het projekt uit te voeren zoals het gepland is. Tussen de voorafgaande bedoelingen van de projectmaker en de beoogde leerresultaten staat niet alleen de uitvoering van de planning op methodisch vlak, maar eerst en vooral de vrije wil van de uitvoerders om al of niet de bedoelingen van de projectmaker te realiseren. Die wil is door de projectmaker te beïnvloeden, noch in positieve noch in negatieve richting. In elk geval is het zaak de doelstellingen zo te ordenen, dat er meer kans is op instemming dan op afwijzing van die bedoelingen. Daarom is het wenselijk, dat leerlingen en docenten van meetafaan minstens de relevantie van heel de lessenreeks en in het bijzonder van de specifieke doelstellingen kunnen zien.

Om dit relevantiebesef te verhogen en de leerlingen zoveel mogelijk te motiveren wordt niet begonnen met de leerdoelen die onmiddellijk het boek Job betreffen maar (na kennismaking met het einddoel van het projekt) met de centrale vraag van het projekt en met de explicitering van het antwoord van de leerlingen zelf op de vraag hoe zij God ter sprake willen brengen in situaties van lijden. Dat is bovendien te verantwoorden vanuit het inzicht, dat achtergrond en intentioneel netwerk de precondities vormen voor elke betekenis, zowel van psychische toestanden als van taal.

logika

Het belangrijkste orderingsbeginsel is echter niet de verwachte motiveringswaarde, maar de logika van de leerdoelen. Daarbij gaat het evenwel om een

meervoudige logika. Ten eerste is er de logika van bedoelingen volgens het zogenoemde akkordeon-effekt (Searle, Int. 98 - 100): vaak moeten bepaalde bedoelde handelingen eerst verricht worden om door middel daarvan andere bedoelde handelingen te kunnen verrichten. Om leerlingen bijvoorbeeld tot toepassing van taaldaadtheoretische begrippen op het boek Job te laten komen, moet men de leerlingen eerst tot inhoudsverslagen van die begrippen laten komen. Ze moeten eerst weten, wat onder bepaalde begrippen verstaan wordt, willen ze die vervolgens toepassen.

Op de tweede plaats is er bij leerdoelen, die gericht zijn op samenhangende intentionele toestanden van anderen, de eigen logika van dat samenhangende geheel. Dat is zeker het geval bij samenhangende uitingen van intentionele toestanden van anderen in teksten. In dit geval gaat het dan om de eigen logika van het boek Job. Voorzover de beoogde leerdoelen rechtstreeks het boek Job betreffen is daarom geprobeerd zoveel mogelijk de opbouw en de dynamiek van dit bijbelboek zelf te volgen. Doelstellingen betreffende de boodschap en strekking van dit boek zijn daarom ook op het einde geplaatst omdat we eerst de tekst zelf zoveel mogelijk wilden laten spreken.

In het algemeen is er uiteraard het beginsel van toenemende logische complexiteit. Komplexe bedoelingen en handelingen volgen op de elementaire bedoelingen en basishandelingen, waaruit ze zijn samengesteld, en niet andersom. Hetzelfde geldt voor complexe overtuigingen en feitelijkheden in relatie tot de elementaire overtuigingen (begrippen), objecten en eigenschappen. Dit neemt uiteraard niet weg, dat men om psychologische redenen soms beter kan beginnen met gehelen, waarbij de details nog impliciet blijven, om vervolgens de aandacht op de verschillende details te richten (Gestalt-benadering).

Dit psychologische motief heeft sterk gespeeld bij de opbouw van les 1 en les 2, terwijl de logika van het (komplexe) boek Job als belangrijkste orderingsbeginsel is gekozen voor het korpus van deze lessenreeks. Andere soorten doelstellingen zijn steeds in relatie tot opeenvolgende onderdelen van het boek geplaatst.

spreiding

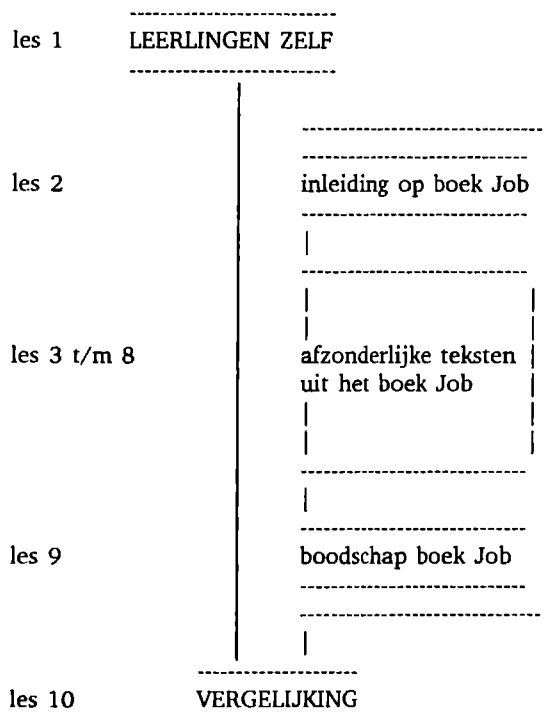
Daarbij heeft bovendien het beginsel van voldoende spreiding en afwisseling gegolden. De leerdoelen, die gericht zijn op de denk- en gedragspatronen welke deel uitmaken van de betekenisachtergrond, zijn daarom enerzijds zoveel mogelijk gespreid over het geheel van de lessenreeks en anderzijds zoveel mogelijk gerelateerd aan passages uit het boek Job, die zich in het bijzonder lenen voor zo'n relatering. Zo zijn de doelstellingen betreffende houdingen tegenover het lijden gekoppeld aan Job's openingsmonoloog, en Godsbelevingen zijn gekoppeld aan de toespraken van Jahweh. Op deze wijze wilden we tevens voorkomen dat eerst een groot deel van de lessenreeks besteed zou worden aan achtergronden en dat pas daarna het boek Job zelf ter sprake zou komen.

Hetzelfde geldt voor de leerdoelen betreffende inzichten uit de taaldaden-theorie. Ook die zijn zo gespreid in het geheel ingeweven dat ze telkens

onmiddellijk gekoppeld konden worden aan uitspraken of passages uit het boek Job. Alleen de noties taaldaad en makro-taaldaad zijn in de inleidende lessen geplaatst, omdat ze van meer elementair belang zijn en organisch pasten in een beschrijving van het eigen karakter van deze lessenreeks.

- de hoofdstructuur -

Tot welke hoofdstructuur de ordening van leerdoelen op basis van deze beginselen heeft geleid is aan de hand van het onderstaande schema te verduidelijken:



In de eerste les wordt beoogd, dat de leerlingen aan elkaar uitwisselen hoe zij zelf God ter sprake (willen) brengen in lijdenssituaties. In de volgende lessen wordt dit uitgewerkt, mede in reactie op de behandeling van het boek Job. Met die behandeling wordt in de tweede les een begin gemaakt via een eerste kennismaking met de wijsheidsachtergrond en de interne opbouw van het

boek Job. Dan volgen zes lessen, waarin achtereenvolgens de belangrijkste tekstgedeelten aan de orde komen: de proloog (les 3), Job's openingsmonoloog (les 4), de eerste reactie van de vrienden (les 5), Job's weerwoord op die reactie (les 6), het vastlopen van de "dialoog" in de tweede en derde gespreksronde (les 7) en tenslotte de toespraken van Jahweh, doorlopend in de eerste verzen van de epiloog (les 8). Deze lessen beperken zich niet tot louter tekst-verstaan. Waar organische aansluitingsmogelijkheden liggen worden die benut om ook andere doelstellingen in te weven, met name betreffende de betekenisachtergrond. De hoofdlijn van deze zes lessen wordt echter wel bepaald door de lijn van het boek Job zelf. In de negende les gaat het dan om de boodschap van het boek Job als geheel. De centrale doelstelling van die les is dat de leerlingen die boodschap doorzien. Het project wordt afgesloten met een interpretatie van de huidige strekking van die boodschap en een vergelijking van die strekking met de wijze, waarop de leerlingen zelf God ter sprake willen brengen in lijdenssituaties. Met dit laatste is in de eerste les een begin gemaakt en dat is in de loop van de volgende lessen verder uitgewerkt.

- de afzonderlijke lessen -

Hoe zijn binnen deze hoofdstructuur de leerdoelen per les geordend? De meeste lessen zijn opgebouwd rond drie leerdoelen. Dat geldt met name voor de lessen, waarin een bepaald gedeelte van het boek Job centraal staat (les 3 t/m 8). Daarin wordt na een korte inleiding steeds eerst een leerdoel betreffende taal beoogd. Dan gaat het steeds om een of meer taalverschijnselen, waarvan in de te behandelen Job-tekst sprake is. Vervolgens wordt de betreffende tekst behandeld en wordt als leerdoel beoogd, dat de leerlingen die tekst verstaan. Dit tweede punt vormt telkens het hoofddoel van de betreffende lessen. Tenslotte wordt aandacht besteed aan achtergrondelementen en/of de eigen reacties van de leerlingen op de betreffende teksten.

Schematisch kan dat als volgt worden voorgesteld:

-----	-----	-----	-----
Inleiding	TAALBEGRIP	VERSTAAN JOB-TEKST	ACHTERGROND/REACTIE
-----	-----	-----	-----

Les 1,2 en 9,10 zijn anders opgebouwd. Wel worden ook daarin steeds een hoofddoel en één of meer hulpdoelen beoogd betreffende relevante elementen uit de taaldadentheorie. De volgorde is hier echter om motivationele, logische en soms methodische redenen anders. Zo is boven al aangegeven, waarom we in de eerste les beginnen met de doelstelling van het hele project en de centrale vraag van het project. In de tweede les zijn eerst de leerdoelen betreffende de structuur en enkele achtergrondelementen van het boek Job (de kern van de wijsheidstraditie) geplaatst als een soort "advance organizers" terwille van het goed verstaan en plaatsen van afzonderlijke Jobteksten. Les 9 en 10 hebben in het geheel de functie van "balans opmaken". Daarom is aan

het begin van les 9 nog eens een overzicht gepland van de mikrotaaldaden, die in de achtereenvolgende passages van het boek Job zijn gesteld. In het tweede deel wordt in dat kader de aandacht in het bijzonder gericht op de taaldaden van de Jahweh-toespraken in dit geheel. Zodoende kan in het derde deel de boodschap van het geheel beter worden bepaald. Omdat les 10 in zijn geheel gericht is op de huidige strekking, is de geleding slechts bepaald door de drie elementen van de betekenisachtergrond, die zo'n hedendaagse interpretatie mogelijk maakt. De specifieke leerdoelen van die les zijn daarop afgestemd.

Voor de uitwerking van het voorstel tot Jobbehandeling in een concreet katecheseprojekt rond Job is de keuze en ordening van specifieke doelstellingen weliswaar noodzakelijk, maar niet voldoende. Ook moet worden uitgewerkt volgens welke methode die doelstellingen te bereiken zijn. Daarbij gaat het om drie vragen. Hoe is geprobeerd tot een verantwoorde methodische opzet te komen? (3.2.1.) Tot welke keuzes op methodisch vlak heeft dit geleid? (3.2.2.) Hoe zijn de methodische keuzes gerealiseerd in het onderwijsleerpakket, dat voor deze lessenreeks ontwikkeld is? (3.2.3.) In deze paragraaf wordt geprobeerd voor dit projekt op elk van deze drie vragen een antwoord te geven in het licht van het voorafgaande.

3.2.1. Planbare factoren

Hoe hier geprobeerd is tot een verantwoorde methodische opzet te komen kan naar drie punten worden toegelicht. Wat wordt in dit verband onder methode verstaan? Welke keuzemogelijkheden zijn er op dit vlak? Op grond van welke argumenten zijn de keuzen gemaakt?

- doelgerichte interactie -

Wat wordt in dit verband precies onder methode verstaan? Met het oog op de problematiek van de taalreductie spitsen we die vraag hier toe op kommunikatieve componenten van de geplande methode.

voorafgaande bedoelingen

In het kader van de planning van onderwijs is ook de planning van de methode een geheel van voorafgaande bedoelingen en dus een geheel van representaties in het hoofd van de projektontwerpers. In onderscheid met specifieke doelstellingen is de planning van de methode echter geen representatie van beoogde leerresultaten, maar van het onderwijsleerproces door middel waarvan de projektontwerper de beoogde leerresultaten bedoelt te doen veroorzaken. Omdat ook de planning van de methode een geheel van representaties is hebben ook zij een propositionele structuur. In onderscheid met de specifieke doelstellingen zijn de bedoelde objecten hier echter niet beperkt tot de leerlingen, maar omvatten zij alle personen en zaken, waardoor de projektontwerper de beoogde leerresultaten wil laten veroorzaken. In dit onderdeel van de planning wordt door de projektontwerper aan die personen en zaken datgene toegeschreven, door middel waarvan hij de beoogde leerre-

sultaten bedoelt te laten veroorzaken. De propositionele inhoud van de planning van de methode is dus niets anders dan de representatie van alle vervullingskondities, waaraan in de werkelijkheid voldaan moet worden, wil het onderwijsleerproces plaatsvinden door middel waarvan de projektontwerper de leerresultaten bedoelt te doen veroorzaken. Het is eenvoudig de representatie van heel het onderwijsleerproces, voorzover dat vooraf door de projektmaker gepland is.

Behalve door haar inhoud wordt de planning van de methode ook gekenmerkt door de wijze van gerichtheid en de koppel- en veroorzakingsrichting, die eigen is aan bedoelingen. Evenals de doelstellingen hebben ze dus een koppelrichting van de wereld naar de geest en een veroorzakingsrichting van de geest naar de wereld. De ontwerper van het projekt, die deze planning van de methode maakt, wil dat iets in de werkelijkheid gekoppeld wordt aan datgene, wat hij in zijn hoofd heeft. Als die bedoelingen slagen veroorzaken ze in de werkelijkheid precies de bedoelde methodische gebeurtenissen, dus de vervullingskondities, waarvan hun propositionele inhoud de representatie is. Ook de planning van de methode in onderwijsprojekten wordt dus niet alleen gekenmerkt door kausale zelfreferentialiteit: ze verwijst naar haar eigen inhoud en die verwijzing veroorzaakt precies deze planning. De representatie van haar vervullingskondities houdt tevens in dat ze die vervullingskondities in de werkelijkheid bedoelt te doen veroorzaken.

Wanneer men de planning van de methode nu in taal communiceert zijn de taaldaden, die men dan uitvoert, geen bevestigingen, maar programmatische richtlijnen. In de formulering van die planning drukt men niet de overtuiging uit, dat een bepaalde methode gevolgd is. Men drukt er de bedoeling in uit om deze methode te laten volgen. Ook van de planning van de methode kan men dus niet nagaan in hoeverre ze waar is. In die zin is ze niet te verifiëren of te falsifiëren. Wel kan men natuurlijk nagaan of het waar is, dat iemand bepaalde methodes op het oog heeft. Dat is echter iets anders. Omdat ook de formulering van de planning van de methode bestaat uit richtlijnen gelden ook daarvoor de specifieke betekenisregels van dat soort taaldaden. Zo moet de ontwerper van het projekt in die formulering bepaalde personen en zaken aanduiden en aan die objekten datgene toeschrijven door middel waarvan hij de beoogde leerresultaten wil laten veroorzaken (regel van de beweringsinhoud). Ook moet hij oprecht voorafgaande bedoelingen hebben en deze willen uiten (oprechtheidsregel). De formulering van de planning van de methode geldt als poging om de beoogde methode te laten volgen (essentiële regel).

beoogd onderwijsleerproces

Evenals de leerdoelen bestaat ook de geplande methode vaak uit intentionele toestanden: bedoelingen-in-het-handelen van docenten en leerlingen, leerprocessen van de leerlingen etc.. Uiteraard bestaat de geplande methode doorgaans eveneens uit de vervulling van deze intentionele toestanden: de feitelijke onderwijsactiviteiten en de werkelijke objekten van de beoogde leerervaringen. Voorzover de beoogde methode echter uit intentionele toestanden bestaat, is

de planning van de methode een (re-)presentatie aan de kant van de ontwerper van representaties aan de kant van docenten en leerlingen. Ook deze beoogde componenten van het onderwijsleerproces hebben een inhoud met een propositionele structuur en een bepaalde wijze van gerichtheid. De planning van de methode is dan bijvoorbeeld een representatie (in het hoofd van de ontwerpers) of een presentatie in taal (in de formulering van die planning) van psychische representaties (in het hoofd van docenten en leerlingen) van datgene wat in de werkelijkheid het geval moet zijn, wil de beoogde methode gevolgd worden of het beoogde onderwijsleerproces gerealiseerd worden.

Deze intentionele componenten van de beoogde methode kunnen ofwel een koppelrichting hebben van de geest naar de wereld (bijvoorbeeld waarneming of herinnering van iets) ofwel een koppelrichting van de wereld naar de geest (bijvoorbeeld bepaalde bedoelingen-in-onderwijsactiviteiten). Hoewel de planning van de methode altijd een koppelrichting heeft van de wereld naar de geest, kunnen de vervullingscondities van die planning dus ofwel een koppelrichting hebben van de geest naar de wereld ofwel een omgekeerde koppelrichting. Met de betreffende koppelrichting gaat ook hier een omgekeerde veroorzakingsrichting gepaard. De veroorzakingsrichting van beoogde herinneringen is bijvoorbeeld van de wereld naar de geest: iets in de werkelijkheid veroorzaakt de beoogde herinnering. De veroorzakingsrichting van geslaagde bedoelingen-in-onderwijsactiviteiten is echter van de geest naar de wereld: de bedoeling veroorzaakt de beoogde onderwijsactiviteit. Beoogde cognitieve componenten van de methode hebben altijd een koppelrichting van de geest aan de wereld en een veroorzakingsrichting van de wereld naar de geest, terwijl beoogde componenten van de methode, waarin het om bedoelde handelingen gaat, altijd een koppelrichting hebben van de geest aan de wereld en een veroorzakingsrichting van de wereld naar de geest. Bij beoogde emotionele componenten van de methode ligt het minder eenvoudig. Ten eerste zijn immers niet alle emoties intentionele toestanden en ook door middel van emoties zonder object kan men iets willen laten leren. Ten tweede kunnen in emoties zowel intentionele toestanden van cognitieve aard als verlangens een rol spelen. Wanneer we er evenwel van uitgaan, dat gerichte emoties doorgaans al of niet vervulde verlangens zijn, gegeven bepaalde overtuigingen, dan hebben zulke emotionele componenten van de methode vooral een koppelrichting van de wereld aan de geest en een veroorzakingsrichting van de geest aan de wereld.

Tot nu toe hebben we met opzet slechts gesproken in termen van methode en hebben we termen als didactische werkvormen en media vermeden. Om te verduidelijken wat we in dit verband onder deze termen verstaan moeten we namelijk eerst terugkomen op de voorafgaande tussenopmerking, dat de beoogde methode vaak niet alleen bestaat uit intentionele toestanden, maar tevens uit de vervulling van die toestanden, bijvoorbeeld van de bedoelde onderwijsactiviteiten en de waar te nemen objecten. Bovendien moeten we ons daarvoor realiseren, dat ook de componenten van de methode met elkaar te verbinden en te ordenen zijn tot een samenhangend en organisch geheel.

Dat is te meer noodzakelijk, omdat de componenten van de methode zowel leerervaringen van de leerlingen (en vaak van groepen leerlingen) omvatten als onderwijsactiviteiten van de docenten. Die moeten op elkaar worden afgestemd. Van daaruit is nu te expliciteren, dat we in dit verband onder didaktische werkvormen verstaan de verschillende wijzen, waarop de componenten van de methode, die (onder andere) een intentionele toestand omvatten, tot een samenhangend geheel te maken zijn. Anders gezegd verstaan we onder didaktische werkvormen niets anders dan organisatievormen van activiteiten en ervaringen van leerlingen en docenten, door middel waarvan men leerresultaten probeert te bereiken. We beschouwen ze dus als organisatievormen van het onderwijsleerproces. Ook de term media kan nu toegelicht worden. Daaronder verstaan we eenvoudig de materiële middelen en instrumenten die gebruikt worden in het onderwijsleerproces.

Iets moeilijker ligt het met "konkrete stof" en "leerinhoud". Met beide termen wordt hier in elk geval niet hetzelfde bedoeld. Onder leerinhoud verstaan we de propositionele inhoud van de leerervaringen, die de leerlingen tijdens het onderwijsleerproces opdoen. Daarbij bedoelen we met leerervaringen zowel hun cognitieve leerervaringen als hun bedoelingen-in-leeractiviteiten. Leerinhouden zijn dus psychische representaties. Onder konkrete stof verstaan we al datgene, waarvan de leerinhoud een psychische representatie is. Konkrete stof in deze zin omvat dus zowel objecten van cognitieve leerervaringen als de konkrete leeractiviteiten van de leerlingen (bijvoorbeeld oefeningen). Voorbeelden, opdrachten en uitleg door de docent vallen dus allemaal onder konkrete stof. Onder leerinhoud valt echter zowel de inhoud van de waarneming door de leerlingen van die voorbeelden, de inhoud van hun bedoeling-in-de-uitvoering van die opdrachten en de inhoud van hun verstaan van die uitleg.

Omdat de verhouding tussen het beoogde onderwijsleerproces en de beoogde leerdoelen een middel-doel relatie is - door middel van de methode wil de projectmaker de beoogde leerresultaten laten bereiken - is ook de verhouding tussen leerinhoud en de inhoud van de beoogde leerresultaten een middel-doel-relatie. Onder inhoud in de zin van datgene, wat behandeld wordt, verstaan we in dit geheel noch de inhoud van de beoogde leerdoelen noch de inhoud van de leerervaringen, die de leerlingen tijdens het onderwijsleerproces opdoen, maar de presentatie van beide in de konkrete stof.

kommunikatie als middel

Die presentatie is een kommunikatieve activiteit. Dat geldt voor de meeste componenten van de methode. Met het oog op de taalproblematiek in de katechese is dat een belangrijk punt. Ook in de kommunikatieve componenten van de methode is er namelijk op de eerste plaats sprake van een dubbel niveau van gerichtheid: het niveau van de kommunikatiebedoelingen en het niveau van de psychische gerichtheid, die men bedoelt te kommuniseren. Beide niveaus hebben een inhoud met een propositionele structuur en worden gekenmerkt door een bepaalde wijze van gerichtheid. Als het goed is houden kommunikatieve componenten van de methode dus een representatie in van

beide niveaus van gerichtheid, elk met hun eigen inhoud en hun specifieke wijze van gerichtheid. Op het vlak van de methode speelt precies hier het probleem van de taalreductie. Ook op dit vlak zijn we namelijk ten onrechte geneigd het eerste niveau van gerichtheid te reduceren tot het tweede en op dat eerste niveau alle vormen van gerichtheid te reduceren tot de beweringsinhoud van bevestigingen. Daarom rijst ook hier de vraag wat we precies moeten verstaan onder communicatieve componenten van de methode om dat te voorkomen? Dat heeft twee kanten.

Voorzover de beoogde methode bestaat in de uitvoering van taaldaden (bijvoorbeeld bepaalde vragen stellen) zijn deze communicatieve componenten van de methode presentaties van communicatiebedoelingen van docenten en/of leerlingen. Dat zijn hun bedoelingen (eerste niveau van gerichtheid) om in taal intentionele toestanden (tweede niveau van gerichtheid) te communiceren. Het eerste niveau van gerichtheid moet dan niet gereduceerd worden tot het tweede: de communicatiebedoeling moet niet worden herleid tot de intentionele toestand die de docent en/of de leerling bedoelt te communiceren. De bedoeling om kennis op een verstaanbare manier uit te drukken is immers iets anders dan die kennis zelf. De realisering van de bedoeling om kennis te communiceren gebeurt in fysieke klanken en schrifttekens en is dus niet hetzelfde als de psychische toestand kennis. Bovendien moeten niet alle intentionele toestanden op het tweede niveau van gerichtheid herleid worden tot de propositionele inhoud van intentionele toestanden met een koppelrichting van de geest naar de wereld. Neem bijvoorbeeld de vraag van de docent aan de leerlingen:

(1) "Is het lijden volgens Job een straf voor zonde of niet?"

Het verlangen van de docent om van de leerlingen een bevredigend antwoord te krijgen moet niet gereduceerd worden tot zijn overtuiging, dat lijden volgens Job geen straf voor zonde is. Die overtuiging heeft immers andere vervullingskondities en een andere koppel- en veroorzakingsrichting dan het verlangen om een goed antwoord te krijgen. Hij wil niet op de eerste plaats weten wat waar is, maar hij wil primair van de leerlingen een waar antwoord krijgen. Iets soortgelijks geldt uiteraard ook voor vragen van leerlingen, voor afspraken tussen docenten en leerlingen, voor gevoelsuitingen van beiden en voor verklaringen van de docent zoals: "de les is begonnen".

Anderzijds bestaat de beoogde methode voor een deel in het verstaan of interpreteren van taaldaden (bijvoorbeeld in bijbelteksten). Dan is de planning van de communicatieve component van de methode een (re-)presentatie van de herkenning van de communicatiebedoelingen van iemand anders. Ook deze communicatiebedoelingen van een ander hebben een dubbel niveau van gerichtheid: het zijn dan bedoelingen van die ander (eerste niveau van gerichtheid) om in taal zijn intentionele toestanden (tweede niveau van gerichtheid) te communiceren. Ook bij die betekenisherkenning moet het eerste niveau van gerichtheid niet gereduceerd worden tot het tweede: de communicatiebedoeling van de ander moet niet gereduceerd worden tot de intentionele

toestand die de ander bedoelt te kommuniseren. De bedoeling van de ander om zijn overtuiging op een verstaanbare manier uit te drukken is immers iets anders dan die overtuiging zelf. De realisering van de bedoeling om overtuigingen te kommuniseren gebeurt in fysieke klanken of schrifttekens en is niet hetzelfde als de overtuigingen, die er in gekommuniceerd worden en die psychische toestanden van de ander zijn. Bovendien moeten niet alle intentionele toestanden op het tweede niveau van gerichtheid herleid worden tot de propositionele inhoud van intentionele toestanden met een koppelrichting van de geest naar de wereld. Neem dezelfde vraag van de docent aan de leerlingen, maar nu bekeken vanuit de leerlingen aan wie de vraag gesteld wordt:

(2) "Is het lijden volgens Job een straf voor zonde of niet?"

De beoogde betekenisherkenning door de leerlingen is niet te reduceren tot hun herkenning van een overtuiging van de docent. Zij moeten niet alleen de inhoud van de vraag herkennen, maar eerst en vooral dat hen een vraag wordt gesteld. Zij moeten dus op de eerste plaats de bedoeling van de docent herkennen om zijn verlangen uit te drukken dat zij een bevredigend antwoord geven. Iets soortgelijks is het geval met het verstaan van (bijbel-)teksten, waarin vragen worden gesteld, waarin een oproep wordt gedaan of waarin wordt geprotesteerd.

Ook een uitgedrukte intentionele toestand op methodisch vlak heeft een inhoud, die te onderscheiden is van wat we boven de leerinhoud genoemd hebben (de propositionele inhoud van een leerervaring van de leerlingen). Laten we de leerinhoud inhoud (4) noemen en de inhoud van zo'n uitgedrukte intentionele toestand op methodisch vlak inhoud (5). Als we daarbij nu de onderscheiden betekenissen van de term inhoud op het vlak van de doelstellingen betrekken leidt dit tot de konklusie, dat in verband met de planning van kommunikatieve katecheseprojekten de term inhoud vijf onderscheiden betekenissen heeft, namelijk de betekenis van:

- inhoud van de doelstelling van de projektontwerper: inhoud (1)
- inhoud van de beoogde kommunikatiedoelstelling van of betekenisherkenning door de leerlingen (leerdoel): inhoud (2)
- inhoud van de intentionele toestand die de leerlingen of de auteur bedoelen te kommuniseren (leerdoel): inhoud (3)
- inhoud van de leerervaring van de leerlingen: inhoud (4)
- inhoud van de intentionele toestand die de docent, de auteur of de leerlingen (op methodisch vlak) bedoelen te kommuniseren: inhoud (5).

Het is van belang deze betekenissen scherp te onderscheiden, omdat de vervullingskondities niet steeds samenvallen. Ervan uitgaande, dat de planning van onderwijs precies bestaat in de specificatie van de vervullingskondities van voorafgaande bedoelingen (zowel op het vlak van de doelstellingen als op methodisch vlak) moeten in die planning deze vervullingskondities ook telkens anders gespecificeerd worden. Daarbij is met name van belang, dat inhoud (5) samenvalt met de konkrete stof, indien inhoud (4) daarvan althans de repre-

sentatie is in het hoofd van de leerlingen en dat dit de inhoud is in de zin van "datgene, wat behandeld wordt". De inhoud (in de gebruikelijke zin) van een katecheseprojekt rond Job omvat dus zowel de inhoud van de tekst van het boek Job als de uitleg daarvan en al datgene, wat behandeld wordt om door middel daarvan de beoogde leerresultaten te doen veroorzaken.

- specificatie van methoden -

Welke keuzemogelijkheden zijn er nu op dit vlak van de methode? Met het oog op de problematiek van de taalreductie spitsen we ook die vraag toe op de kommunikatieve componenten van de methode. Nu zijn in beginsel de intentionele en kommunikatieve componenten van de methode op dezelfde wijze in te delen als intentionele en kommunikatieve leerdoelen. Het is ook nuttig om met de onderscheidingen, die we daar gemaakt hebben, eveneens op het vlak van de methode rekening te houden. Op het vlak van de methode komt daar echter nog iets bij. Specifieke doelstellingen zijn namelijk slechts gericht op psychische en andere gebeurtenissen in de leerlingen, terwijl de planning van de methode ook op de docent en allerlei andere factoren gericht is. Met het oog op de planning van de methode is daarom niet alleen een onderscheiding in soorten intentionele en kommunikatieve componenten van belang, maar ook een onderscheiding in soorten organisaties daarvan (didaktische werkvormen).

soorten werkvormen

Zo is in de didaktische werkvormen onderscheid te maken naar verschillen in functie (Boekaerts 1982, 56 e.v.), in interactie tussen onderwijsgevende en leerlingen (Knoers 1978), in bruikbaarheid voor fasen van het onderwijsleerproces (Dekker 1980) etc.. In het kader van deze studie beperken we ons met het oog op de kommunikatieve componenten van de methode tot een indeling naar verschillen in de verhouding tussen actieve en receptieve communicatie van leerlingen, docenten en auteurs van boeken. Op grond daarvan is onderscheid te maken tussen de volgende drie hoofdsorten:

- aanbiedende werkvormen

Dit zijn werkvormen, waarin vooral de docent of de auteur van een boek actief communiceert en waarin de leerlingen vooral receptief communiceren.

Voorbeelden daarvan zijn doceren, demonstreren en vertellen.

- gespreksvormen

Dit zijn werkvormen, waarin de verhouding tussen actieve en receptieve communicatie min of meer gelijkmatig gespreid is over leerlingen, docenten en/of de auteur van een boek.

Voorbeelden daarvan zijn allerlei vormen van onderwijsleergesprekken, probleemdiskussies, en dramatische gespreksvormen zoals het rollenspel.

- zelfwerkzaamheidsvormen

Dit zijn werkvormen, waarin vooral de leerlingen en de auteur van een boek actief communiceren, terwijl de communicatie van de docent beperkt is.

Voorbeelden daarvan zijn de geleide zelfstudie en allerlei vormen van creatieve zelfwerkzaamheid (tekeningen, kollages en geluidsbanden maken).

soorten konkrete stof

Ook soorten konkrete stoffen van communicatieve aard zijn nader te specificeren, zowel naar vorm als naar de inhoud en naar de wijze van gerichtheid, die men er in bedoelt te communiceren. Met de (fysieke) vorm van konkrete stoffen wordt hier iets anders bedoeld dan de media in de zin van de materiele middelen en instrumenten die gebruikt worden in het onderwijsleerproces. Media zijn slechts instrumenten bij of voor handelingen, terwijl de vorm van konkrete stoffen van communicatieve aard zelf handelingen of resultaten van handelingen zijn, zij het afgezien van hun inhoud. Naar vorm in die zin zijn zulke konkrete stoffen dan bijvoorbeeld te onderscheiden in:

- visueel waarneembare afbeeldingen, zoals films, tekeningen, cartoons, foto's;
- auditief waarneembare komposities, zoals muziek;
- presentaties in taal, zoals teksten;
- andere symbolen dan taaltekens, zoals bordschema's.

Uit de voorbeelden blijkt al, dat deze soorten elkaar niet wederzijds uitsluiten. Het is gemakkelijk in te zien, dat er talloze mengvormen mogelijk zijn. Niettemin kan zo'n onderscheiding helpen om mogelijkheden te zien.

Belangrijker en zinvoller dan deze formele indeling is een klassifikatie van mogelijke konkrete stoffen naar inhoud en wijze van de gekommuniceerde psychische toestanden. Ook op dit vlak zijn er relevante verschilpunten. Het zijn dezelfde als al zijn aangegeven bij de soorten propositionele inhoud van de beoogde leerdoelen: al of niet intensioneel, "type" of "token", etc. Voorzover de konkrete stof bestaat uit communicatie in taal kan het evenwel vooral nuttig zijn goed onderscheid te maken tussen de verschillende soorten illokutionaire daden, die Searle onderscheidt. Daarmee beschikt men namelijk over een ordening van illokutionaire analogieën van verschillende perlokutionaire doelen. Om mensen iets te laten doen moet men bijvoorbeeld richtlijnen geven. Als men informatie wil overdragen is het gebruikelijk bevestigingen uit te voeren. Een eerste doel van verplichtingen is stabiele verwachtingen omtrent het gedrag van mensen te scheppen (Searle 1983, 178). Juist omdat iedere taaldadenkategorie bepaalde sociale doelen dient kan op grond van een nauwkeurige doelstellingsbepaling met behulp van deze klassifikatie worden gekozen voor een daartoe geschikte soort taaldaad.

Verdere onderscheidingen helpen het zoeken naar bruikbare konkrete stoffen doorgaans niet zo veel verder, mede omdat in de praktijk blijkt, dat de meeste konkrete stoffen van communicatieve aard, zijn samengesteld uit onderdelen, die tot verschillende soorten behoren.

soorten media

Uiteraard zijn ook media in de omschreven zin wel in verschillende soorten in te delen. Strikt genomen is dat echter een kwestie van fysika en fysieke techniek. Zulke onderscheidingen vallen buiten het bestek van deze studie en doen in het kader van dit katecheseprojekt niet ter zake. Andere soorten onderscheidingen kunnen ook zinvol zijn, bijvoorbeeld tussen personale en niet personale media, tussen comprehensieve media en hulpapparatuur, tussen "hard ware" en "soft ware" (vgl. van der Ven, 1982, 631-635). Dan wordt de term media echter in een wat ruimere zin genomen en bedoelt men er tevens de fysieke vorm van konkrete stoffen van kommunikatieve aard mee.

- argumenten voor keuzen -

Belangrijker dan allerlei indelingen zijn echter de argumenten die tot bepaalde methodische keuzen hebben geleid. Op grond van welke argumenten zijn de keuzen op methodisch vlak nu gemaakt in dit projekt?

Om te beginnen zijn niet alle keuzen vooraf volledig vastgelegd. Met name ten aanzien van de methode is er van uitgegaan dat de betrokken docenten en leerlingen zelf voor een groot deel konden uitmaken hoe zij het onderwijsleerproces in hun situatie konkrèet wilden inrichten. Wel is steeds aangegeven, waarop men moest letten bij de keuze. Bovendien zijn er zelfs op ondergeschikte punten steeds suggesties gedaan, die op bepaalde overwegingen steunen. De hoofdlijnen daarvan zullen we hier kort aangeven.

funktionaliteit

De belangrijkste maatstaf voor methodische keuzen is uiteraard de funktionaliteit voor de beoogde leerdoelen. Dat houdt vooral in, dat de didaktische werkvormen geschikt moeten zijn om de beoogde leerdoelen in hun geheel te veroorzaken en dat de konkrete stof vooral moet dienen om de propositionele inhoud van die doelen tot stand te brengen. Daarom moet in de konkrete stof die inhoud zo precies mogelijk gepresenteerd worden. Dit is uiteraard niet eksklusief bedoeld. De werkvormen kunnen ook een belangrijke rol spelen ten aanzien van de inhoud van de leerdoelen en de konkrete stof kan van invloed zijn op de wijze van gerichtheid, die beoogd wordt.

Overigens is de toepassing van dit funktionaliteitsbeginsel niet zo gemakkelijk. Het werkt vooral als negatief criterium. Vaak is wel vrij gemakkelijk aan te geven welke methodische keuzen niet funktioneel zijn, maar is moeilijk te bepalen welke werkvormen of stoffen wel effectief werken. Bovendien is op katechetisch gebied nauwelijks onderzoek gedaan naar de effektiviteit van methoden. We zijn hier dus aangewezen op algemeen onderwijskundig onderzoek, praktijkervaring van katecheten en vooral logisch nadenken.

Het funktionaliteitscriterium betreft evenwel niet alleen de funktionaliteit van de methode ten aanzien van de leerdoelen. Het houdt tevens in, dat de methode gekozen wordt in aansluiting op de beginsituatie van leerlingen en

docenten. Van der Ven spreekt in dit verband over de veranderende spanningsverhouding tussen continuïteit en diskontinuïteit (van der Ven 1982, 601-606). De methode kan alleen functioneel zijn, als het onderwijsleerproces zo verloopt, dat leerlingen en docenten het aan blijven kunnen. Dit houdt in, dat men voor het begin met name werkvormen en concrete stoffen kiest, die leerlingen en docenten gewoon vinden, terwijl in de loop van het proces in toenemende mate andere of "vreemde" stoffen en vormen gekozen kunnen worden. Dit neemt niet weg, dat het om motivationele redenen soms functioneel kan zijn om met iets vreemds of vervreemdends te werken. Dat kan een probleem oproepen en aanzetten tot het zoeken naar een oplossing.

motivatiegehalte

Daarmee zijn we tevens toe aan het tweede criterium. Behalve functioneel met het oog op de leerdoelen en in relatie tot de beginsituatie dient de gekozen methode tevens voldoende motiverend te zijn voor de leerlingen (en voor de docenten). Men maakt in dit verband vaak onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Nu is op de extrinsieke motivatie nauwelijks invloed uit te oefenen door een projectmaker. Hij zal er echter wel voor moeten zorgen dat de gekozen werkvormen, concrete stoffen en media zoveel mogelijk kunnen bijdragen aan de intrinsieke motivatie van de leerlingen. Dat houdt bijvoorbeeld in, dat er voldoende afwisseling in moet zitten en dat de concrete stof voldoende duidelijk en erfahrbaar, maar ook uitdagend moet zijn voor de leerlingen. Bovendien moet voorkomen worden dat de aandacht van de leerlingen wordt afgeleid van datgene waar het inhoudelijk om te doen is: het probleem van de "ruis" in wat aan de orde wordt gesteld (vgl. Vossen 1985, 203). Tenslotte moet de werkwijze ook zo prettig mogelijk zijn.

taalreductie voorkomen

In het kader van dit onderzoek heeft tevens een belangrijke rol gespeeld, dat we ook op methodisch vlak de neiging wilden voorkomen of overwinnen om taal te reduceren tot de beweringsinhoud van assertieven. Dit motief heeft vooral implicaties voor de keuze van concrete stoffen van communicatieve aard: teksten, opdrachten en uitleg. Het houdt bijvoorbeeld in, dat de gekozen teksten niet alleen intensionele verslagen en andere overtuigingen dienen te bevatten, maar ook vragen, gemoedsuitingen etc. Ook dienen de opdrachten zo geformuleerd te worden, dat de leerlingen in hun antwoord niet kunnen volstaan met beweringen en bevestigingen.

3.2.2. Een mogelijke werkwijze

Op grond van deze overwegingen zijn methodische keuzen gemaakt, die nu naar drie componenten van de concrete stof uitvoeriger te beschrijven zijn. De eerste component is de presentatie van de inhoud in taal en (klank-)beelden. De tweede is de uitleg van die inhoud, onder andere via voorbeelden. De derde bestaat uit richtlijnen voor leeractiviteiten: instructies en opdrachten.

- presentatie van de inhoud -

Welke keuzes zijn in dit project gemaakt betreffende de presentatie van de inhoud in taal en (klank-)beelden? Daarbij gaat het op de eerste plaats om de presentatie van de gekozen Jobteksten, om enkele andere teksten en om het audiovisueel materiaal, dat hier gekozen en gemaakt is.

vertaling van Job

Wat betreft de presentatie van de gekozen Jobteksten is een specifiek probleem welke Nederlandse vertaling gekozen wordt. Na lang aarzelen hebben we de voorkeur gegeven aan de vertaling van P. Hawinkels (P. Drijvers en P. Hawinkels, 1971). Deze is in nauwe samenwerking met een vakexgeet tot stand gekomen, gaat uit van de Hebreeuwse konsonantentekst, maar is tegelijk een poging om het oude Hebreeuws in levend hedendaags Nederlands te vertalen. Vooral dat laatste heeft de doorslag gegeven. Brekelmans heeft immers wel gelijk als hij zegt: "Ik zie ... niet in, hoe men b.v. het boek Job met zijn hoge poëtische stijl in de omgangstaal wil vertalen." Hij slaat de spijker evenwel nog meer op de kop als hij vervolgens stelt: "Er is dus eigenlijk maar één goede manier van vertalen: die welke in goed Nederlands van de eigen tijd de stijl van de betreffende tekst en de betekenis ervan zo precies mogelijk probeert weer te geven" (Brekelmans 1977, 17). Dat is bij deze vertaling zonder twijfel het geval al wordt het Hebreeuwse taalidoom hierin meestal vervangen door het Nederlandse.

recente teksten

Behalve teksten uit het boek Job maken ook enkele hedendaagse teksten deel uit van het programma: een passage uit een reisverslag van een journalist, die moeder Theresa heeft bezocht, enkele gedeelten uit het dagboek van Etty Hillesum en een interview met een leeftijdgenoot van de leerlingen, die uitlegt waarom hij niet in God gelooft. In onderscheid met de teksten uit het boek Job beschouwen we het verstaan van deze teksten niet als leerdoel, maar slechts als onderdeel van de methode, met name bedoeld om door middel daarvan de hedendaagse strekking van het boek Job te verduidelijken. Ze betreffen steeds persoonlijke ervaringen van mensen en dienen vooral om bepaalde grondhoudingen tegenover het lijden, bepaalde godsbelevingen en hedendaagse vervullingsvoorwaarden van het boek Job te presenteren. De ernst en oprechtheid van Etty Hillesum rechtvaardigt ons inziens dat drie teksten uit haar dagboeken gekozen zijn om te laten zien hoe de richtlijn van het boek Job ook nu opgevolgd kan worden.

film en diaklankbeelden

Verder is op drie plaatsen in het project gebruik van audiovisueel materiaal gepland: in de eerste les een videomontage, in les 5 en les 8 een diaklankbeeld. De videomontage bevat een aantal fragmenten uit de Hongaarse film "De opstand van Job" uit 1983. Daarin gaat het om een joods echtpaar dat al zijn kinderen verloren heeft en dat besluit een christelijke weesjongen van

ongeveer 8 jaar in huis te nemen. De film speelt zich af ten tijde van Hitler's jodenvervolging. Ook dit echtpaar wordt gedeporteerd en verliest zo het laatste wat hun leven nog zin kon geven. De fragmenten zijn zo gekozen dat de montage volop aanleiding geeft tot de vraag hoe God in zulke lijdenssituaties nog zinvol ter sprake gebracht kan worden. Die vraag vormt immers het uitgangspunt van het hele project en op die vraag worden de leerlingen uitgenodigd hun eigen antwoord te geven na het zien van dit fragment. Deze film is gekozen enerzijds omdat daarin deze kernvraag zeer aangrijpend gesteld en beantwoord wordt, anderzijds omdat het blijkbaar de uitdrukkelijke bedoeling van de makers was om een hedendaagse verbeelding van het boek Job te geven. Zodoende kon een gelukkige invulling worden gegeven aan de waardevolle aanbeveling van Kuiper om in bijbelonderwijs te beginnen met die "uitlopers van de werkingsgeschiedenis" van de bijbelse traditie, die het besef van relevantie van bijbelteksten opnieuw kunnen oproepen (Kuiper 1977, 271 e.v.).

Ook het diaklankbeeld dat voor les 5 is gemaakt heeft de uitdrukkelijke bedoeling verbanden te leggen tussen het boek Job en onze tijd. De serie bestaat uit 20 dia's, waarin allerlei hedendaagse lijdenssituaties worden opgeroepen, zowel van persoonlijke als van maatschappelijke aard: bijvoorbeeld een zieke man, de atoombom, boorvluchtelingen etc. Ondertussen worden de passages uit de eerste reactie van Elifaz voorgedragen: 4,1-10; 5,1-18 en 22-27. Zo wordt enerzijds het vervreemdingseffect van Brecht beoogd, maar anderzijds een impliciete relatie gelegd tussen de onverdraaglijke uitspraken van Job's vrienden en onze huidige wereld. Om dit niet dood te praten is ervoor gekozen op deze plaats niet nog eens expliciet in te gaan op deze relatie. De opdrachten bij dit klankbeeld betreffen alleen de teksten uit het boek Job en de wijsheidsachtergrond, waartegen ze geïnterpreteerd moeten worden. Niettemin kan juist via zo'n diaserie op een uiterst efficiënte wijze (het klankbeeld duurt exact 6 minuten) voorkomen worden dat leerlingen het bezig zijn met bijbelteksten gaan zien als een volkomen wereldvreemde tijdverspilling.

Bij de tweede diaserie is overigens niet dezelfde vervreemdingstechniek gevolgd. Dat is een klankbeeld bij de toespraken van Jahweh en Job's laatste reactie daarop. Doel ervan is eenvoudig de tekst te versterken met beeld en muziek. Daarom bestaat de serie uit niets anders dan natuurbeelden, zoals wolken, horizon, ondergaande zon, ijsvlakte, zee enz., en uit beelden van dieren, zoals paarden en vogels. Ondertussen worden de betreffende teksten uit Job voorgedragen: 38,1-5; 38,18-35; 39,19-30; 40,1-4; 42,1-7, afgewisseld met meditatieve muziek. Evenals het eerste klankbeeld is het vervaardigd door de audiovisuele afdeling van het Missionair Centrum in Heerlen in nauwe samenspraak met de programmamakers, waarbij vooral gelet is op het beoogde onderwijsdoel en de plaats in het geheel.

Welke keuzes in dit projekt zijn gemaakt betreffende de uitleg van de inhoud, onder andere via voorbeelden, is als volgt toe te lichten.

afzonderlijke elementen

Op de eerste plaats is de uitleg over het algemeen sterk verbaal. Dat heeft onder andere te maken met de nadruk, die in het hele projekt wordt gelegd op communicatie in taal en met de overtuiging, dat geen enkele communicatieve wijze zo precies is als taal. De betekenisregels voor taal zijn nu eenmaal sterk ontwikkeld en meer uitgewerkt dan betekenis-regels voor non-verbale communicatie.

Op de tweede plaats is de uitleg van vooral de elementen uit de taaladentheorie sterk voorgeprogrammeerd. Ook voor de docent zijn dat immers nieuwe inzichten. Bij elk nieuw element is een zo eenvoudig mogelijke omschrijving en minstens één voorbeeld gegeven, dikwijls uit de eigen levenssfeer van de leerlingen. Bovendien worden in de docentenhandleiding hier en daar alternatieve voorbeelden aangeboden. Anderzijds is daar tevens aan de docenten aanbevolen zelf eigen voorbeelden te zoeken, want de ervaring leert dat men die veelal overtuigender presenteert dan voorbeelden die men van anderen overneemt.

Dat geldt ook voor de uitleg van de wijsheidstraditie als achtergrond van het boek Job en voor illustraties van de behandelde elementen van de heden-daagse denk- en gedragspatronen. In het algemeen zijn docenten katechese daarin voldoende thuis om er op hun eigen manier uitleg aan te geven en om dit met voorbeelden te verduidelijken. Op die punten zijn we daarom in de programmering wat soberder te werk gegaan met schriftelijke uitleg en volstaan we meestal met een kernachtige omschrijving. Dat biedt ons inziens voldoende inhoudelijk houvast en geeft tevens de nodige speelruimte aan docenten en leerlingen.

verbindingen

Een punt, waaraan veel zorg is besteed bij de planning, is de inhoudelijke structurering en het leggen van verbindingen tussen onderdelen van het projekt. Daartoe wordt in de eerste les met behulp van een overzichtsschema de opzet in beeld gebracht en toegelicht. In les 6 is uitdrukkelijk een tussentijdse balans ingebouwd en een overzicht over wat in de voorafgaande lessen behandeld is en over wat in de komende lessen nog aan de orde komt. Dat gebeurt aan de hand van datzelfde overzichtsschema. In les 9 wordt met het oog op de boodschap van het boek Job als geheel de lijn van de voorafgaande lessen rond Jobteksten nog eens uitdrukkelijk ter sprake gebracht. Zeker bij zo'n betrekkelijk lange lessenreeks lijkt dat een zeer wenselijke maatregel om inhoudelijk overzicht te houden.

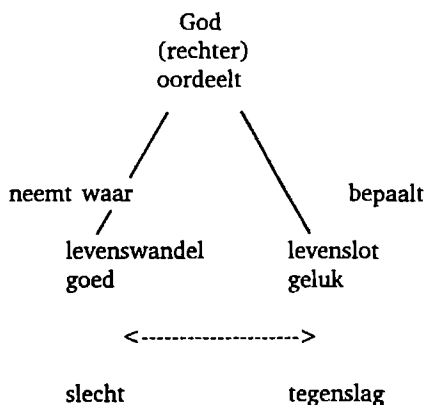
Bovendien wordt aan het begin van elke les uitdrukkelijk even aandacht besteed aan de belangrijkste doelstellingen. In de eerste les wordt ingegaan op de algemene doelstelling van het programma. Ook dat kan de leerlingen - en

de docenten - helpen structuur te blijven zien. Bovendien heeft het een motiverende functie en kan het ongewenst afdwalen voorkomen. Het dient immers tevens als een soort afspraak en richtingwijzer.

Om de koers van het programma goed te blijven zien wordt tenslotte regelmatig teruggekoppeld naar het voorafgaande. Zo wordt in het begin van les 2 tot en met les 10 steeds even teruggegrepen op de voorgaande les. Waar zich gelegenheden voordoen worden onderdelen, die in voorafgaande lessen zijn behandeld, kort hernomen. Zo wordt een nieuw soort taaldaad steeds verduidelijkt in vergelijking met eerder uitgelegde soorten en wordt bij een aantal Job-teksten uitdrukkelijk terug verwezen naar teksten die eerder aan de orde zijn geweest. Dat kan soms de indruk wekken van onnodige en vervelende herhaling. In de praktijk blijkt het zeer nuttig te zijn om samenhang en systematiek te zien en in veel gevallen is het noodzakelijk voor de herinnering.

schema's en woordenlijst

Andere hulpmiddelen bij de behandeling vormen een aantal schema's en een lijst van vaktermen met een korte omschrijving van hun betekenis. Verschillende schema's zijn ook in het leerlingenmateriaal opgenomen, sommige alleen in de docentenhandleiding zodat de leraar deze kan gebruiken als bordschema. Zo wordt het denkpatroon van de wijsheidstraditie aangaande de samenhang tussen levenslot en levenswandel in les 3 eerst eenvoudig als volgt weergegeven:



In les 5 wordt dit schema hernomen en wordt met dubbele pijlen aangegeven, dat er volgens de vrienden veranderingen mogelijk zijn in de levenswandel en dat die via God een verandering van levenslot tot gevolg hebben. Op een soortgelijke manier worden vergelijkingen geschematiseerd tussen het denkproces van de vrienden en dat van Job (les 7) en tussen het denkproces van de vrienden en het vonnis van Jahweh (les 8).

Om overzicht te krijgen en te houden over het boek Job als geheel en om de afzonderlijke teksten snel te kunnen plaatsen is het kompositieschema van het boek Job in het midden van het tekstboekje afgedrukt. Zo kan er steeds gemakkelijk naar verwezen worden, nadat het in les 2 uitdrukkelijk behandeld is. Dezelfde functie heeft een schematisch overzicht van de vijf hoofdsorten van illokutionaire daden en hun belangrijkste kenmerken. Telkens als er in het programma een nieuw soort taaldaad aan de orde komt kan men aan de hand van dit schema gemakkelijk vergelijkingen maken met andere soorten.

Ook de lijst van vaktermen uit de taaldadentheorie en van termen ter aanduiding van bepaalde denk- en gedragspatronen, die achterin het werkschrift is opgenomen, heeft zo'n naslagfunctie. Telkens als men een moeilijke term tegenkomt en de betekenis niet meer precies herinnert kan men op deze lijst teruggrijpen. Dat kan spraakverwarring en misverstanden voorkomen. Bovendien kan men zo laten zien welke termen in het geheel van het project als de belangrijkste beschouwd moeten worden. Dat wordt overigens ook al aangegeven door de omkaderingen in de lopende tekst van het werkschrift. Wanneer men ze echter zo overzichtelijk op een rij heeft vergemakkelijkt dat waarschijnlijk het totaalbeeld en de herinnering. Uiteraard kan de docent met deze lijst op verschillende manieren "spelen". Dat wordt hem ook aanbevolen met die restrictie dat aan de betekenisbepalingen inhoudelijk niets veranderd mag worden.

- instructies en opdrachten -

Welke keuzes zijn er in dit project gemaakt betreffende de richtlijnen voor leeractiviteiten? Daarbij gaat het met name om de planning van instructies en om een rollenspel in les 7.

opdrachten

Om verschillende redenen is er, verspreid over de gehele lessenreeks, een betrekkelijk groot aantal opdrachten in het project opgenomen, die deels "verplicht" en deels "vrij" zijn in die zin dat een keuze gemaakt kan worden uit alternatieven. Op de inhoudelijke aspecten daarvan komen we nog terug. Wat de werkwijze betreft is er veel aandacht besteed aan afwisseling van individuele opdrachten en groepsopdrachten, zowel klassikaal als in kleinere groepen. Zo is in de eerste les een klassikale probleemdiskussie gepland, die voortbouwt op individuele opdrachten en zijn op verschillende plaatsen onderwijsleergesprekken ingebouwd, die alternerend klassikaal en in kleine groepen gevoerd kunnen worden.

Inhoudelijk gezien zijn in de opdrachten drie soorten te onderscheiden. Het eerste soort bestaat uit vragen aan de leerlingen om eenvoudig verslag te doen van wat anderen zeggen, bedoelen of vinden: "omschrijf in eigen woorden...." of "wat wordt in deze tekst beweerd over....". Inhoudelijk ligt hier het antwoord vast. Het gaat er alleen om dat de leerlingen die inhoud goed

tot zich laten doordringen. Iets ingewikkelder ligt het met bepaalde varianten van deze verslag-vragen zoals "wat is het verschil tussen.... en" of "geef een samenvatting van deze tekst". Niettemin zijn ook dit verslag-vragen in die zin dat de leerlingen voorgegeven inhouden slechts met elkaar in verband hoeven te brengen, te ordenen en er een geleding in moeten herkennen. Dat is zelfs het geval met doordenkvragen zoals: "Hoe zou iemand die over lijden net zo denkt als in de wijsheidstraditie en de proloog van het boek Job, reageren op het bericht dat iemand zijn baan is kwijtgeraakt?" (een opdracht in les 3). Het gaat hier immers niet om wat leerlingen zelf denken, maar om wat af te leiden is uit het denken van anderen. Deze drie varianten van verslag-opdrachten zijn in bijna alle lessen voorzien ter verwerking van de aangeboden inhoud.

Minder veelvuldig komt een tweede soort opdrachten voor, waarin de leerlingen niet alleen gevraagd wordt verslag te doen van wat anderen denken of willen, maar waarin ze ook aangespoord worden dat zelf te herhalen. Zo luidt een opdracht in les 7: "Probeer je nu te verplaatsen in de toenmalige lezer die over het lijden dacht zoals daar in de wijsheidstraditie gewoonlijk over werd gedacht. Welk oordeel zou jij dan over beide protesten geven?" Op zich zijn dergelijke opdrachten niet ingewikkelder dan de bovengenoemde doordenkvragen. De bijzondere moeilijkheid is hier evenwel, dat de leerlingen uitgenodigd worden hun toeschouwers-rol te verwisselen voor een deelnemers-rol. De propositionele inhoud van de antwoorden is ook hier wel voorgegeven en ook de wijze van gerichtheid is gepland, maar het verschil is dat het de gerichtheid van de leerlingen zelf wordt. Dat is moeilijk te bereiken. Daarom zijn er slechts op enkele daarvoor geschikte plaatsen zulke opdrachten gepland.

Heel anders ligt dat met de derde soort. Die omvat opdrachten waarin de leerlingen gevraagd wordt hun eigen overtuigingen of verlangens uit te drukken: "Hoe zou volgens jou" of "Hoe zou jij reageren op" De moeilijkheid van zulke opdrachten is vooral dat de inhoud van de antwoorden niet programmeerbaar is. Alleen de antwoordruimte is van te voren te bepalen. Toch bestaat ongeveer een derde van de opdrachten uit vragen van deze soort. Ook deze zijn verspreid over de hele lessenreeks, al komen ze het meest voor in het begin en de tweede helft van de lessenreeks. Daar zijn ze, met het oog op de konfrontatie, het meest functioneel. Om er echter voor te zorgen, dat ze ook daar afgestemd blijven op de leerdoelen van het project is er zorgvuldig voor gewaakt de antwoordruimte zo nauwkeurig mogelijk af te bakenen. Het zijn dus wel echte en open vragen, maar met een zo scherp mogelijke vraagrichting. Zodoende is geprobeerd de eigen inbreng van de leerlingen op te roepen en mogelijkheden te geven en deze tegelijk af te stemmen op de specifieke doelstellingen.

rollenspel

Hoewel op verschillende plaatsen in het programma verzamelmethodes zoals schrijfrondes en bordinventarisaties zijn aanbevolen en andere suggesties voor minder traditionele werkvormen zijn gedaan, is slechts één spelvorm voorzien:

een rollenspel in les 7, waarin het rechtsgeding tussen Job, de drie vrienden en God wordt gespeeld, nadat de gespreksronden tussen Job en de vrienden zijn behandeld en voordat de toespraken van Jahweh zijn gelezen. De belangrijkste reden voor deze terughoudendheid ten opzichte van spelvormen is de ervaring dat veel docenten er onvoldoende mee vertrouwd zijn, waardoor ze vaak veel tijd kosten, maar weinig of averechts effect hebben. Om dit risico bij het hier geplande rollenspel zo klein mogelijk te houden is een strakke tijdsafbakening, een nauwkeurige rolbeschrijving en vooral een zorgvuldige besprekingsformule aangegeven. Bovendien is uitdrukkelijk in de docentenhandleiding een alternatieve werkvorm voorgesteld voor het geval men onvoldoende vertrouwd is met rollenspelen.

De meeste werkvormen behelzen overigens de gebruikelijke vormen van communicatie in taal. Voor een deel gaat het daarbij om geschreven taal: individueel of klassikaal lezen van de geselecteerde teksten uit het boek Job, van enkele andere teksten en van de voorgedrukte uitleg in het werkschrift, alsook schriftelijke antwoorden van leerlingen op de vragen die als werkopdrachten gegeven zijn. Voor een deel gaat het om mondelinge communicatie: onderwijsleergesprekken, uitleg door de docent en mondelinge antwoorden op vragen. Het verloop van deze mondelinge communicatie is uiteraard slechts in beperkte mate te plannen. Niettemin zijn daarover in de docentenhandleiding een groot aantal suggesties gedaan, vooral om te voorkomen dat aanbiedende werkvormen zoals doceren te veel zouden gaan overheersen.

3.2.3. Een onderwijsleerpakket

Hoe de methodische keuzen gerealiseerd zijn in het konkrete onderwijsleerpakket, dat voor deze lessenreeks ontwikkeld is, kan naar drie elementen worden beschreven. Het eerste betreft de docentenhandleiding, het tweede de werkschriften en tekstboekjes voor de leerlingen en het derde het audiovisueel materiaal.

- de docentenhandleiding -

De docentenhandleiding is opgebouwd uit drie onderdelen: een beschrijving van de uitgangspunten bij de ontwikkeling van dit project, een uiteenzetting over de opzet van het project en een draaiboek.

uitgangspunten

De theoretische uitgangspunten van het project zijn in de docentenhandleiding tamelijk uitvoerig beschreven. Dat geldt in het bijzonder voor de taaldadentheorie. Ervan uitgaande dat de meeste docenten niet vertrouwd zijn met deze theorie en dat deze taalopvatting fundamenteel afwijkt van hun kijk op taal als zelfstandig geheel van tekens is aan de hand van voorbeelden uitgelegd wat het wil zeggen dat taal een regelgeleide vorm van handelen is. Bijzondere

nadruk is gelegd op het onderscheid tussen beweringen en illokutionaire daden, omdat de reductie van taaldaden tot de beweringsinhoud van bevestigingen centraal staat in de probleemstelling van het onderzoek. Bovendien is veel nadruk gelegd op de verschillen tussen soorten taaldaden en op de hoofdsorten die Searle onderscheidt. Deze klassifikatie speelt immers ook in de konkrete lessenreeks een belangrijke rol en wordt daar uitdrukkelijk behandeld. Iets vlotter zijn de taalverschijnselen aangestipt, waarin behalve de letterlijke ook nog een andere betekenis wordt gepresenteerd: ironie en metafoor. We meenden dat daar minder problemen zouden kunnen liggen bij de docenten. Dat geldt ook voor de aard en functie van fiktionele taal. Wel is veel aandacht besteed aan het onderscheid tussen de betekenis van afzonderlijke taaldaden en de boodschap van grotere taalgeheelen zoals teksten. Ook het onderscheid tussen boodschap en betekenis enerzijds en strekking of interpretatie van vervullingsvoorwaarden anderzijds is uitvoerig toegelicht, omdat het zo'n belangrijke rol speelt in het project, met name in de wijze waarop in het project een oplossing wordt gezocht voor het hermeneutische probleem.

De toelichting van de exegetische uitgangspunten van het project is beperkter gehouden, omdat de docenten gezien hun opleiding bekend geacht mogen worden met het boek Job en met de belangrijkste bijbelwetenschappelijke inzichten dienaangaande. Slechts voorzover de hier gevolgde Job-interpretatie afwijkt van de gebruikelijke is aangegeven op welke gronden dat gebeurt en wat die interpretatie inhoudt. De meeste aandacht is echter besteed aan de toepassing van taaldadentheoretische inzichten op het boek Job, dat wil zeggen op de betekenisbepaling van de afzonderlijke tekstgedeelten, op de boodschap van het boek als geheel en op de huidige strekking.

Wat betreft de katechetische en bijbeldidaktische uitgangspunten zijn drie punten sterk benadrukt. Dat is het belang dat in dit project wordt gehecht aan intersubjectiviteit en communicatie op godsdienstig gebied. Ten tweede is dat de noodzaak om ons huidige geloof te konfronteren met de bijbel zonder funktionalisering van bijbelteksten. Tenslotte is dat het vermoeden dat de betekenis van bijbelteksten steeds weer gereduceerd wordt tot de beweringsinhoud van uitspraken die overtuigingen uitdrukken.

Op grond van deze uitgangspunten wordt de toelichting van de uitgangspunten afgesloten met de volgende samenvatting van de opzet: "In het licht nu van deze theorie willen we in dit onderzoek nagaan in hoeverre een katecheseprogramma rond Job voor 5 VWO, waarin zo wordt gewerkt, tot effect heeft, dat de leerlingen inderdaad de betekenis, boodschap en huidige strekking van het boek Job verstaan en konfronterende deze met de wijze waarop zij God ter sprake (willen) brengen in lijdenssituaties." (p. 15)

de opzet van het project

Het tweede deel van de docentenhandleiding is een beschrijving van de opzet van de lessenreeks met hier en daar een korte verantwoording van de gemaakte keuzes. Eerst worden einddoel en specifieke doelstellingen geformuleerd en toegelicht, waarbij het onderscheid wordt aangegeven tussen doelstellingen gericht op:

- a. het boek Job verstaan,
- b. taal begrijpen en
- c. denk- en gedragspatronen expliciteren.

Voor elk van deze drie soorten zijn de belangrijkste specifieke doelen als volgt aangegeven om een overzichtelijk beeld te geven van wat in dit project als hoofdzakelijk beschouwd wordt.

Einddoel: overeenkomsten en verschillen kunnen aangeven tussen de huidige strekking van het boek Job en de wijze waarop zij (de leerlingen) zelf God ter sprake (willen) brengen in situaties van lijden.

- a. Het boek Job verstaan
 - de betekenis verstaan van de belangrijkste tekstgedeelten
 - de boodschap doorzien van het boek Job als geheel
 - de huidige strekking van het boek Job bepalen
- b. Taal begrijpen
 - begrip van de relevante soorten taaldaden
 - inzicht in de aard en functie van fiktionele taal en ironie
 - begrip van de boodschap van een tekst als makro-taaldaad
 - begrip van de strekking als geheel van vervullingsvoorwaarden
- c. Denk- en gedragspatronen expliciteren
 - de betekenisachtergrond van het boek Job expliciteren
 - eigen denk- en gedragspatronen betreffende lijden en God expliciteren.

Vervolgens is de opbouw van deze lessenreeks nader toegelicht: de ordening van de doelstellingen en de hoofdstructuur van het hele project, de indeling van de afzonderlijke lessen, met name van les 3 t/m 8 met behulp van het schema:

inleiding — taalinformatie — tekst Job — achtergrond/reactie leerlingen

Daarna wordt uiteengezet hoe werkschriften en tekstboekjes zijn bedoeld, hoe ze zijn opgezet en op welke wijze ze wel en niet te gebruiken zijn. Hier is beklemtoond dat het werkschrift de uitleg door de leraar niet dient te vervangen, maar slechts kan ondersteunen, en dat de schema's in het tekstboekje vooral dienen ter verwijzing, dat ze dus niet afzonderlijk behandeld moeten worden. Ten aanzien van de didactische werkvormen is gewezen op de ruimte die het project laat voor eigen invulling, maar is ook gewaarschuwd voor bepaalde risico's die de keuze van niet-geplande didactische werkvormen inhouden. Dat gebeurt overigens ook voor de wel geplande werkvormen, in het bijzonder voor het gebruik van audiovisuele media (bij de vertoning van het videofragment en de twee klankbeelden).

Tot slot worden in dit gedeelte nog enkele korte opmerkingen gemaakt over de toetsing en evaluatie. Deze beperken zich tot uitleg van de voorgestelde procedures, tot de ruimte voor eigen keuzen op dit punt en tot de noodzaak om hieraan voldoende aandacht aan te besteden.

het draaiboek

Verreweg het grootste deel van de handleiding bestaat evenwel uit instructies aan de docenten voor de konkrete uitvoering van het projekt. Dit vraagt enige verantwoording, want in de (overigens schaarse) literatuur over docentenhandleidingen wordt juist gesteld dat zulke handleidingen minder het karakter van een draaiboek zouden moeten hebben en meer de achtergronden, uitgangspunten en verantwoording van het betreffende projekt zou moeten bieden (Lagerweij, 1976). De belangrijkste reden om toch veel aandacht te besteden aan wat de docenten konkreet zouden moeten doen en laten is de volgende. Dit projekt is mede ontwikkeld met het oog op proefondervindelijk onderzoek dat is toegespitst op de leereffekten van het geplande projekt. Al te grote verschillen in docentengedrag zou dat ernstig bemoeilijken, want dat werkt dan als interveniërende variabele die niet gemakkelijk "onder controle gehouden kan worden." Dat wilden we zoveel mogelijk voorkomen. Wel waren we ons bewust, dat een veldexperiment nu eenmaal inhoudt dat er enige ruimte gelaten moet worden aan stijl en zelfs aan inhoudelijke invulling door de docenten zelf. Om dit echter voldoende binnen de perken te houden is in het draaiboek een scherp onderscheid gemaakt tussen punten, waarvan de docenten niet konden afwijken zonder het onderzoek te schaden, en "vrije punten".

Daarom is eerst in een meer algemeen deel de funktie van dit draaiboek omschreven, de tijdsafbakening beklemtoond en aangegeven wat docenten vooral wel en niet zouden moeten doen en welke punten als vrij beschouwd konden worden.

Daarna zijn per les een aantal instructies gegeven. Nadat de specifieke doelstellingen van de betreffende les geformuleerd zijn wordt de opbouw en indeling aangegeven. Per lesonderdeel volgen dan de activiteiten, die van de leerlingen gevraagd worden en de aanwijzingen voor de docent. Per lesonderdeel wordt aangegeven op hoeveel tijd daarvoor is gerekend. De belangrijkste inhoudelijke punten zijn duidelijk herkenbaar aan een omkadering. Voorzover in de betreffende les opdrachten zijn gepland worden een aantal criteriumantwoorden gegeven. Bovendien worden hier en daar suggesties gegeven voor bordschema's en aanvullende uitleg voor het geval de uiteenzettingen in het werkschrift van de leerlingen tekort zouden schieten.

- werkschriften en tekstboekjes -

Het schriftelijk materiaal voor de leerlingen dat in het kader van dit projekt is samengesteld om konkreet in de klas te gebruiken, omvat een werkschrift en een tekstboekje. Beide zijn bedoeld om alle leerlingen ter hand te stellen en in combinatie met elkaar vormen ze het belangrijkste materiaal, waarmee in de lessenreeks te werken is. De funktie, de inhoud en de vormgeving daarvan willen we hier nader toelichten.

Vooraf willen we echter eerst het volgende opmerken. Er is de laatste decennia een uitvoerige diskussie losgekomen over het gebruik van schriftelijk en audiovisueel materiaal in het onderwijs in het algemeen en in het gods-

dienstonderwijs in het bijzonder. In de katechetiek en godsdienstdidaktiek is die discussie enerzijds aangezet door de kritiek op de traditionele handboeken (b.v. Halbfas 1968, Brockmann 1976, Weidmann 1979) en anderzijds door de roep om en angst voor terugkeer naar "zoiets als de oude katechismus" (vgl. E. Paul e.a. 1982, W. Bartholomäus 1986, 125-140). In de onderwijskunde hangt de discussie onder andere samen met de stimulering van geleide zelfstudie. Beide ontwikkelingen roepen vragen op naar de verhouding tussen zogeheten kontaktonderwijs en schriftelijke studie, naar de rol van de leraar in relatie tot het leerboek en naar de kwaliteit van schriftelijk materiaal en audiovisuele media. Daarom moet het hier ontwikkelde leerlingenmateriaal mede tegen die achtergrond verantwoord worden.

de werkschriften

Dat geldt met name voor de werkschriften, die in het kader van dit project zijn samengesteld. Over voorgeprogrammeerde uniforme werkschriften wordt verschillend gedacht. Sommigen wijzen gebruik ervan zelfs af uit vrees voor weerloze afhankelijkheid van de projektontwikkelaars. Die vrees is niet helemaal ongegrond, al hangt hier veel af van de mate waarin docenten bereid en in staat zijn zelfstandig en creatief met dit voorgeprogrammeerde materiaal te werken (vgl. Bulckens 1987, 62 e.v.). In het kader van dit onderzoek vormt zo'n werkschrift evenwel een bijna noodzakelijk middel om ervoor te zorgen dat de onderwijsleerprocessen in de onderzochte groepen zoveel mogelijk verlopen volgens hetzelfde programma, zodat de uitkomsten zinvol te vergelijken zijn. Niettemin moesten de werkschriften zo worden samengesteld dat de mogelijke nadelen zo klein mogelijk gehouden konden worden. Het gevaar is immers niet denkbeeldig dat door gebruik van schriftelijk materiaal het sociale contact in de lessen al te zeer vermindert (Koskenniemi, Komulainen 1982). Om deze en andere bezwaren zoveel mogelijk te ondervangen is geprobeerd de inhoud en vormgeving van de werkschriften zo goed mogelijk af te stemmen op hun functies.

In het algemeen zijn de werkschriften hier niet bedoeld als "papieren docent", maar als ondersteuning van de rechtstreekse mondelinge communicatie tussen leraar en leerlingen onderling. Ze zijn zo goed mogelijk afgestemd op de doorsnee praktijk van de schoolkatechese, dus voor klassikaal kontaktonderwijs, waarin gewoonlijk de meeste nadruk ligt op mondelinge communicatie. Soms bieden ze tevens de mogelijkheid tot welkome afwisseling van die mondelinge communicatie. Ze zijn echter vooral samengesteld om houvast en richting te bieden aan de leerlingen en om de hoofdpunten van de lessenreeks zichtbaar vast te leggen. Ze vormen vooral een leidraad voor de leerlingen en de docenten.

Deze algemene functie kan naar vier deelfuncties worden gespecificeerd (vgl. Van Muyden 1985, 49-53 en Dilot e.a. 1983). Ten eerste dient het werkschrift om die inhoudselementen van de lessenreeks te presenteren die om een bepaalde vastlegging vragen. Dat betreft vooral begripsomschrijvingen, definities en betekenissen van vaktermen. Op de tweede plaats is het werkschrift bedoeld om de opdrachten en de schriftelijke antwoorden daarop

zichtbaar te maken. Ten derde kan het werkschrift een zinvolle terugkoppeling geven op hetgeen al behandeld is en op de opdrachten die al gemaakt zijn. Op de vierde plaats funktioneert het om belangrijke procedurele en huishoudelijke aanwijzingen in vast te leggen: verwijzingen naar het tekstboekje, tips voor het rollenspel etc.

Bovendien wilden we met het werkschrift nog enkele andere effecten bereiken, die voor een goed verloop van de lessenreeks niet onbelangrijk zijn. Het diende de leerlingen voldoende inzicht in de doelstellingen te verschaffen en wel zo dat de doelstellingsformuleringen als een geheel van afspraken zouden kunnen functioneren. Schriftelijke vastlegging geeft daartoe meer mogelijkheden dan louter mondelinge mededeling. Het werkschrift diende ook een motiverende functie te vervullen en de aandacht te richten. Terecht wordt daaraan bijzondere aandacht besteed in publikaties over schriftelijk leermateriaal (vgl. Kirschner e.a. 1985, 39 e.v.). Tenslotte zou het werkschrift de structurerende van de lessenreeks overzichtelijk in beeld moeten brengen.

Met het oog op deze functies is het werkschrift inhoudelijk als volgt samengesteld. Geordend naar de 10 lessen zijn de belangrijkste doelstellingen geformuleerd, de centrale noties kort toegelicht en omschreven (vooral die waarmee ook de docenten waarschijnlijk nog niet zo vertrouwd zijn), de belangrijkste procedurele aanwijzingen gegeven en de opdrachten vastgelegd. Zowel voor het projekt als geheel als voor elke les is gezocht naar een titel, die zo beknopt mogelijk de inhoud (van de les) aangeeft en tegelijk de aandacht en verwachting richt (Hartley 1985, 57). Als titel voor het hele projekt is gekozen "VRIJSPRAAK VAN JOB". Daarin wordt uitdrukkelijk gezinspeeld op de juridische makro-metafoor, die kenmerkend is voor dit bijbelboek, en vooral op het positieve "vonnis", dat God op het einde velt over Job. Er is tevens mee bedoeld, dat het precies het vrije spreken van Job is, dat heel zijn gedrag kenmerkt, dat door de auteur positief wordt beoordeeld, dat door hem ten voorbeeld wordt gesteld en dat hij daarom zelfs door God laat rechtvaardigen. De titels van de afzonderlijke lessen worden op de volgende bladzijde weergegeven telkens gevolgd door een korte beschrijving van de presentatie van de betreffende lesinhoud in het werkschrift.

Waar mogelijk en wenselijk is in het eerste deel van elke les een toepasselijk taalverschijnsel toegelicht, dat zou kunnen helpen om de betreffende Job-teksten beter te verstaan. Het tweede deel vormde meestal de kern: inleiding op en verwijzing naar een bepaalde tekst uit het boek Job, gevolgd door enkele opdrachten. Het derde deel van de meeste lessen ging in op achtergrondelementen. Zodoende waren 8 van de 10 lessen opgebouwd uit drie delen, die elk een eigen titel kregen met dezelfde functies als de hoofdtitels.

VRIJSPRAAK VAN JOB

les 1: De centrale vraag

inleiding op het hele projekt vanuit de centrale vraag hoe God nog zinvol ter sprake gebracht kan worden in lijdenssituaties.

les 2: Het boek Job

inleiding op het boek Job tegen de achtergrond van de wijsheidstraditie.

les 3: Een noodlottige verdenking

de proloog van het boek Job en de aanname van samenhang tussen levenslot en levenswandel.

les 4: Job zelf in het geding

Job's openingsmonoloog en verschillende houdingen tegenover het lijden.

les 5: Beschuldiging als troost

de reactie van Job's vrienden en hun aanname dat verandering van gedrag, lotsverandering tot gevolg heeft.

les 6: Job's uitzichtloos verweer

Job's afwijzing van de "troostwoorden" van de vrienden en verschillende werkelijkheidsbelevingen.

les 7: Een onverzoenlijk geschil

het vastlopend gesprek tussen Job en de vrienden en de rol van God in hun denken.

les 8: Een verlossende uitspraak

de toespraken van Jahweh en de verschillende belevingen van God.

les 9: De eigen wijsheid van het boek Job

de boodschap van het boek Job als geheel: protest tegen de wijze waarop de vrienden God ter sprake brengen in lijdenssituaties.

les 10: Een ver strekkende konfrontatie

de hedendaagse vervullingsvoorwaarden van het protest van het boek Job.

de tekstboekjes

Naast het werkschrift is een tekstboekje samengesteld met de gekozen passages uit het boek Job, het kompositieschema van het boek Job, enkele andere teksten en een overzicht van soorten taaldaden en hun belangrijkste kenmerken. Dit is vooral gedaan omdat het handig werkt tijdens de lessen. Telkens de Job-teksten laten opzoeken in volledige bijbels vraagt onnodig veel tijd. Bovendien is het de vraag of overal voldoende bijbels ter beschikking van de leerlingen staan. Opname in het werkschrift zou zowel de tekst van het werkschrift als de tekst van het boek Job teveel onderbreken. Bovendien konden zo de vragen in het werkschrift letterlijk naast de teksten gehouden worden waarop ze betrekking hebben. Dan hoeft men niet voortdurend terug of vooruit te bladeren. Bovendien zouden op deze manier de beide schema's waarschijnlijk gemakkelijker kunnen functioneren op elk gewenst moment dat de leraar erop terug wil grijpen. Dit aparte tekstboekje heeft ook het voordeel, dat de status van de behandelde teksten een eigen accent krijgt in onderscheid met de tekst van het werkschrift.

- het audio-visueel materiaal -

We hoeven hier niet meer uitvoerig in te gaan op het ontwikkelde audiovisueel materiaal. Dat is boven voldoende beschreven in het kader van de methodische keuzen. Wel vormt het een integraal bestanddeel van het onderwijsleerpakket, dat vooraf is samengesteld voor deze lessenreeks. Onderdelen van het werkschrift, zoals stukken uitleg en opdrachten, zijn er uitdrukkelijk op gericht. In de docentenhandleiding wordt tamelijk uitvoerig ingegaan op het gebruik ervan. Daarom is het allerminst willekeurig of men er al of niet mee werkt. Dat geldt nog het meest voor het filmfragment, dat aan het begin van de lessenreeks is geplaatst. Een evenwaardig alternatief daarvoor is niet van te voren uitgewerkt. Bij de twee dia-klankbeelden ligt het iets gemakkelijker. Hoewel ook die volledig zijn ingebouwd in het hele project kunnen ze eventueel ook zonder al te veel problemen weggelaten of vervangen worden door andere stof. Ze hebben meer een ondersteunende functie bij de betreffende Job-teksten. Ook daarvoor geldt echter, dat een goed alternatief daarvoor niet in het onderwijsleerpakket is opgenomen. Dat is met opzet achterwege gelaten, omdat we juist door middel van dit audiovisueel materiaal een al te eenzijdige nadruk op louter verbale kommunikatie in het project enkele malen wilden onderbreken.

Specifieke doelstellingen en methodische keuzen vormen in samenhang met elkaar de programmatische uitwerking van het voorstel tot Jobbehandeling, waar het in dit hoofdstuk om gaat. Toch is het zinvol om de planning niet daartoe te beperken, maar vooraf ook de toetsing en evaluatie van de lessenreeks te bepalen. We gaan hier niet in op de argumenten, die in verschillende theorieën over (de planning van) catechese worden aangevoerd voor en tegen toetsing en evaluatie. De argumenten pro lijken ons sterk genoeg om er verantwoord van uit te kunnen gaan, dat ook de planning van toetsing en evaluatie wenselijk is, en dat dit ook geldt voor dit catecheseprojekt rond Job.

Bij deze planning zijn dan twee vragen te beantwoorden, waarop we achtereenvolgens nader willen ingaan in deze paragraaf. Hoe zijn we in dit kader tot keuzen op het vlak van toetsing en evaluatie gekomen (3.3.1.)? Wat houden die keuzen hier in (3.3.2.)?

3.3.1. Feiten toetsen aan bedoelingen

Hoe we in dit kader tot bepaalde keuzen zijn gekomen is naar drie punten toe te lichten. Wat verstaan we hier onder de planning van toetsing en evaluatie? Welke keuzemogelijkheden zijn er op dit gebied? Op welke gronden is hier een keuze gemaakt?

- succes bepalen en beoordelen -

Wat we hier verstaan onder de planning van toetsing en evaluatie spitsen we toe op hun onderlinge verhouding.

planning

Ook op het vlak van toetsing en evaluatie is planning uiteraard een kwestie van voorafgaande bedoelingen. Evenals bij de planning van leerdoelen en methode wil de projektmaker iets (laten doen). Ook hier is de propositionele inhoud van die planning een representatie van beoogde gebeurtenissen en ook deze representatie heeft een koppelrichting van de geest aan de wereld. Tenslotte is de formulering van deze planning eveneens een geheel van richtlijnen, die aan de betreffende betekenisregels moeten voldoen.

In dit geval zijn die beoogde gebeurtenissen echter geen leerresultaten of onderwijsleerprocessen, maar de toetsing en beoordeling daarvan door docenten (en/of leerlingen en mogelijk derden).

toetsing

Die gebeurtenissen zijn op de eerste plaats activiteiten om na te gaan, in hoeverre het onderwijsleerproces feitelijk verlopen is volgens de planning en in hoeverre de feitelijke leereffekten daarvan gekoppeld zijn aan (overeenstemmen met) de doelstellingen. Dat is de toetsingsprocedure en voorzover die uit bedoelde handelingen bestaat hebben de bedoelingen, die daarin gerealiseerd worden, een koppelrichting van de geest aan de wereld. Kenmerkend voor toetsing is uiteraard dat men niet zomaar iets te weten wil komen, maar dat men te weten wil komen in hoeverre de representatie (in het hoofd) van iets (in de wereld) in overeenstemming is met of past bij datgene waarvan het een representatie is. Toetsen is de koppeling tussen beide controleren. De bedoeling van toetsing is in dit verband dus niet om allerlei dingen te weten, die niet vooraf gepland zijn. Toetsing heeft alleen de bedoeling na te gaan in hoeverre in feite voldaan is aan de vervullingskondities, welke in de planning gerepresenteerd zijn. Toetsing in deze zin is daarom geen toetsing van overtuigingen aan feiten, maar van feiten aan bedoelingen. Toetsingsprocedures zijn bovendien nooit alleen waarnemingen. Ze bestaan bijvoorbeeld ook uit vragen en dat zijn handelingen (in taal).

Op de tweede plaats is onder toetsing ook het effect van die activiteiten te verstaan, namelijk de kennis van de mate, waarin feitelijke leerresultaten en het feitelijke onderwijsleerproces overeenstemt met de bedoelingen. Dat kenniseffect is wel een intentionele toestand met een koppelrichting van de geest aan de wereld. Bovendien is de kennis, die het resultaat is van de toetsingsprocedure, in beginsel wel gericht op dezelfde objecten als de voorafgaande bedoelingen, namelijk de leerlingen en docenten. Die kennis heeft echter een andere inhoud en een andere wijze van gerichtheid dan de voorafgaande bedoelingen. In deze kennis schrijft men bijvoorbeeld aan de leerlingen toe, dat zij werkelijk iets geleerd hebben. In doelstellingen schrijft men echter aan de leerlingen toe wat men wil, dat zij leren. Beide hebben een andere koppelen veroorzakingsrichting. Als de voorafgaande bedoelingen slagen veroorzaken ze het beoogde leerproces en de beoogde leerresultaten. Deze veroorzaking is precies één van hun vervullingskondities. Als de getoetste kennis waar is gebeurt echter precies het omgekeerde. Dan wordt die kennis veroorzaakt door het feitelijke leerproces en de feitelijke leerresultaten.

evaluatie

Wat men dan weet kan op de derde plaats ook nog beoordeeld worden aan de hand van bepaalde maatstaven. Die beoordeling is precies wat we hier onder evaluatie verstaan: een waarde-oordeel vormen, hebben en eventueel formuleren over de lessen en hun effect. Ook deze beoordeling heeft in beginsel dezelfde objecten als voorafgaande bedoelingen en van het kennisresultaat van de toetsingsprocedure. Ze heeft bovendien dezelfde koppel- en veroorzakingsrichting. Er ligt hier niettemin een verschil in de inhoud van gerichtheid. Kennen is immers slechts een kwestie van een bepaalde waarheidswaarde toeschrijven aan iets, terwijl waarden ook de toeschrijving van andere kwaliteiten inhoudt. Evaluatie impliceert niet alleen, dat men vaststelt in

hoeverre iets waar is, maar ook in hoeverre dat goed is. Dat is een belangrijk verschilpunt, want de maatstaven voor waarheid liggen in waarnemingen, herinneringen en overtuigingen, terwijl de maatstaven voor goedheid liggen in bedoelingen en verlangens. Nagaan en weten in hoeverre feiten gekoppeld zijn aan bedoelingen is tenslotte iets anders dan de overtuiging hebben en/of uiten, dat die koppeling ook goed is. Het kan bijvoorbeeld best zijn, dat de docent de doelstellingen van het projekt niet volledig deelt en het dus positief waardeert, wanneer de leerlingen de (door de projectmaker beoogde) leerdoelen niet bereikt heeft. Een negatieve uitkomst van de toetsing kan dan positief gewaardeerd worden. Uiteraard is het omgekeerde ook mogelijk. Van de andere kant gaat het hier slechts om de planning (door de projektontwerper) van toetsing en evaluatie. Voor hem geldt natuurlijk, dat hij achter de bedoelingen van het projekt staat. Toetsing en evaluatie vallen voor hem dus samen, voorzover de evaluatiemaatstaven althans in de voorafgaande bedoelingen liggen. We gaan er echter van uit, dat ook nog andere criteria van belang zijn en wel criteria van docenten en leerlingen zelf. Vooral daarom hechten we hier aan een onderscheid tussen toetsing en evaluatie.

van en in taal

Nu vindt zowel de toetsing als de evaluatie vaak voor een groot deel plaats in taal. Aan de leerlingen worden bijvoorbeeld vragen gesteld, zij beantwoorden die en de docent geeft schriftelijk of mondeling zijn waarde-oordeel. Bovendien bestaan zowel de leerresultaten als het onderwijsleerproces, dat getoetst wordt, vaak in belangrijke mate uit kommunikatie in taal. Voorzover dat het geval is moet ook in verband met toetsing en evaluatie rekening gehouden worden met het dubbele niveau van gerichtheid in taaluitingen. In verband met het probleem van taalreduktie moeten dan niet alle taaldaden herleid worden tot de beweringsinhoud van bevestigingen. Dat is met name van belang voor de toetsvragen, die gesteld worden, en voor de juiste interpretatie van de antwoorden van de leerlingen. Niet alleen de inhoud daarvan doet ter zake, maar ook de wijze van gerichtheid. Dat moet in de planning worden ge(re-)presenteerd.

inhoud en procedure

Verder geldt met name voor de toetsing, dat men onderscheid kan maken tussen datgene, wat getoetst wordt, en de wijze waarop wordt getoetst. Beide hangen wel met elkaar samen en de toetsingsprocedure dient uiteraard afgestemd te zijn op het objekt van toetsing. Ze zijn echter niet identiek en de inhoud van de toetsing mag niet afhankelijk gemaakt worden van of herleid worden tot de procedure. Bovendien is dit onderscheid van belang met het oog op het verschil tussen de planning van toetsing en evaluatie als onderdelen van het onderwijsprojekt en de opzet van het proefondervindelijk onderzoek, waarvan verslag gedaan wordt in het volgende hoofdstuk. Ze hebben een andere bedoeling (onderwijs en onderzoek) en daarom voor een deel een andere inhoud. Daarom moeten ze althans voor een deel aan andere maatstaven voldoen.

Welke keuzemogelijkheden zijn er nu in dit verband op het vlak van toetsing en evaluatie?

proces en produkt

Op de eerste plaats kan men onderscheid maken in datgene wat getoetst en geëvalueerd wordt. Gaat het om het onderwijsleerproces of om de leerresultaten? Het eerste wordt gewoonlijk procestoetsing c.q. procesevaluatie genoemd. Het tweede duidt men meestal aan als produkttoetsing en soms als rendementstoetsing (c.q. -evaluatie). De terminologie is uiteraard minder belangrijk dan wat er mee bedoeld wordt. Laten we dat iets nader toelichten.

In procestoetsing gaat men na in hoeverre en op welke wijze het feitelijke onderwijsleerproces overeenstemt met de planning van de methode. Daarbij gaat het ook om het verloop van de lessenreeks en de verschillende soorten componenten daarvan zoals de onderwijsactiviteiten van de docent, de koppeling tussen leerervaringen van de leerlingen etc. Toetsing daarvan heeft vooral de bedoeling om tijdig inzicht te verschaffen in eventuele afwijkingen in tempo, in de methodische aanpak en in andere aspecten van het konkrete onderwijsleerproces. Soms kunnen ze wel aanleiding geven tot correctie van de doelstellingen en hun ordening, maar dat is dan een kwestie van evaluatie.

In de produkttoetsing probeert men te achterhalen in hoeverre de feitelijke leerresultaten kloppen met de beoogde leerdoelen. Het specifieke doel van produkttoetsing is te achterhalen, in hoeverre de vooraf geplande leerdoelen inderdaad bereikt zijn. Ook hier geldt, dat men goed onderscheid moet maken tussen de bedoeling van de toetsing en de evaluatie. Produkttoetsing kan van belang zijn om te zien in hoeverre de doelstellingen haalbaar blijken voor de onderscheiden leerlingen, voor de onderscheiden klassen en voor de leerlingengroep geheel waaraan de lessen gegeven zijn. Verder kunnen de uitkomsten van produkttoetsing de motivatie voor het vak verhogen of een vruchtbare aanleiding zijn tot zelfkritiek en projektkritiek met het oog op verbetering. De eigenlijke bedoeling is echter, dat ze zowel de leerlingen als de docenten inzicht geven in de feitelijke effectiviteit van het geplande onderwijs. In beide gevallen is doorslaggevend, dat men slechts te weten wil komen in hoeverre de voorafgaande bedoelingen gerealiseerd zijn.

formatief en summatief

Op de tweede plaats kan men soorten evaluatie onderscheiden naar het doel dat men er mee beoogt. In dit verband maakt men gewoonlijk onderscheid tussen formatieve en summatieve evaluatie. Formatief betekent dat de evaluatie plaatsvindt tijdens het plannings-proces en gericht is op een betere vormgeving van de planning en uiteraard van de uitvoering daarvan in het onderwijsleerproces. Evaluatie van een uitgevoerd plan noemt men summatieve evaluatie. Dit onderscheid is dus niet identiek aan en loopt niet parallel met het onderscheid proces-produkt. Wel ligt het voor de hand, dat de produkttoetsing en produktevaluatie vooral achteraf plaatsvindt en de procestoetsing en

-evaluatie vooral tussendoor.

soorten vragen

Omdat in de toetsingsprocedure vragen dikwijls een belangrijke plaats innemen, is het nuttig om ook even aandacht te besteden aan verschillende soorten vragen. Daarbij is echter eerst op te merken dat toetsvragen op zich al een apart soort vragen zijn, te onderscheiden van werkelijke vragen. In werkelijke vragen drukt de vragensteller uit, dat hij het antwoord wil weten of krijgen, terwijl in toetsvragen de vragensteller uitdrukt, dat hij alleen wil weten of de ander het antwoord weet. Degene, die toetsvragen stelt, weet zelf het antwoord al, of wordt minstens geacht het te weten.

Binnen deze toetsvragen kan nu met name onderscheid gemaakt worden tussen open en gesloten vragen. Het verschil bestaat hierin: open vragen geven wel aan welk soort antwoord bevredigend is, maar bevatten nog niet de volledige propositionele inhoud van het bedoelde antwoord: wie, wat, waar, waarom, hoe etc.; gesloten vragen bevatten wel de volledige propositionele inhoud van het bedoelde antwoord, maar niet de bevestiging van de waarheid of juistheid van dat antwoord. Bij gesloten vragen wordt die bevestiging precies gevraagd. Gesloten vragen kunnen verder ingedeeld worden naar het aantal keuzemogelijkheden, die aan de ander worden voorgelegd. Bijvoorbeeld ja/nee-vragen bevatten slechts twee mogelijkheden, waarvan er één goed is, terwijl de zogeheten multiple-choice vragen doorgaans vier mogelijkheden bevat, waarvan er één goed is. Overigens zijn er allerlei varianten en mengvormen mogelijk.

- keuzemotieven -

Op welke gronden is een verantwoorde keuze te maken uit de genoemde mogelijkheden van toetsing en evaluatie?

representativiteit

In verband met inhoudelijke keuzen op beide punten is een eerste beginsel de representativiteit van datgene wat getoetst en geëvalueerd wordt. Men kan onmogelijk alles toetsen en evalueren. Dat is ook niet nodig en wenselijk. Maar de steekproef, die men trekt moet wel zo representatief mogelijk zijn. Leidraad daarbij is uiteraard het geheel van voorafgaande bedoelingen. Wat betreft de produkttoetsing moeten de toetsvragen bijvoorbeeld zoveel mogelijk een representatieve steekproef uit het geheel van de beoogde leerdoelen betreffen. Dat geldt zowel naar de verschillende wijzen van beoogde gerichtheid als naar de inhoud van gerichtheid. Wat betreft de procestoetsing gaat het vooral om een representatieve steekproef uit de verschillende componenten van de beoogde methode.

validiteit

Een tweede beginsel betreft de activiteiten, door middel waarvan men wil

toetsen, bijvoorbeeld de vragen. Die moeten valide zijn. Elke vraag moet bijvoorbeeld een antwoord uitlokken, waaruit terecht kan worden opgemaakt in hoeverre het betreffende leerdoel bereikt is of de betreffende component van de methode is gerealiseerd. Dit beginsel is moeilijk toe te passen, met name als het om toetsing van beoogde intentionele toestanden van anderen gaat. Verstaanbaarheid en precisie zijn echter twee belangrijke voorwaarden.

ondubbelzinnige formulering

Het derde beginsel is te beschouwen als een nadere toespitsing van het vorige. Elke vraag moet zo geformuleerd zijn, dat hij zoveel mogelijk slechts voor één uitleg vatbaar is en dat hij een antwoord oproept, waaruit zo ondubbelzinnig mogelijk afgeleid kan worden in hoeverre het juist is.

Met opzet hebben we objectiviteit hier niet als beginsel gekozen, ten eerste omdat de betekenis daarvan ons niet helemaal duidelijk is en ten tweede omdat het ons moeilijk toepasbaar lijkt op intentionele toestanden van mensen. In plaats daarvan zouden we liever kiezen voor het beginsel van logika. Toetsingsactiviteiten moeten - met name als ze plaatsvinden in taal - voldoen aan de wetten van de (illokutionaire) logika. Alleen dan kan ook op het vlak van toetsing en evaluatie voorkomen worden, dat communicatie in taal wordt gereduceerd tot de propositionele inhoud van bevestigingen. De belangrijkste implicatie daarvan is, dat zowel de vragen als de antwoorden in verbale toetsingsprocedures uit volledige taaldaden moeten bestaan en niet beperkt mogen worden tot objektaanduidingen en toeschrijvingen.

3.3.2. Inhoud en procedures

Welke keuzes op het vlak van toetsing en evaluatie gemaakt zijn op grond van deze overwegingen is naar drie punten toe te lichten. Het eerste punt betreft de toetsing van wat er geleerd is. Hoe willen we laten nagaan in hoeverre dit in overeenstemming is met de beoogde leerresultaten? Het tweede punt heeft betrekking op het onderwijsleerproces door middel waarvan geprobeerd is deze leerresultaten te bereiken. Hoe willen we laten nagaan in hoeverre het feitelijke onderwijsleerproces is verlopen volgens de beoogde methode? Het derde punt betreft de evaluatie. Hoe willen we de uitkomsten van de toetsing laten beoordelen?

- proefwerk -

Om te laten nagaan, in hoeverre de beoogde leerresultaten feitelijk bereikt zijn is in het kader van dit project op de eerste plaats een proefwerk samengesteld. Dat bestaat uit 20 vragen, die als volgt gespreid zijn over de reeks lessen: telkens één vraag voor les 2, 3, 4 en 10; twee vragen voor les 9; voor les 6 en les 7 elk drie vragen en voor les 5 en les 8 elk vier vragen. De meeste vragen zijn gesloten: 15 vier-keuzevragen. Er is één invulvraag opgenomen en

er zijn vier open vragen. Aan de docenten is een lijst met criteriumantwoorden gegeven. Wel is in de begeleidende brief en in de docentenhandleiding aan de docenten uitdrukkelijk de suggestie gedaan zelf een selectie te maken uit de voorgestelde vragen en ze eventueel aan te vullen met eigen vragen.

- toetsing van het onderwijsleerproces -

Hoe willen we laten nagaan, in hoeverre de beoogde methode gevolgd is en het onderwijsleerproces feitelijk is verlopen? Aan uitdrukkelijke vormen van procestoetsing is in het project op verschillende manieren aandacht besteed. Vanaf de tweede les zijn in elke les vragen voorzien die voor dit toetsingsdoel bestemd zijn. Bovendien is in de docentenhandleiding met enige nadruk gewezen op het belang van en op ingebouwde structurele mogelijkheden voor procestoetsing. Koncreet wordt bijvoorbeeld in les 5 gewezen op de mogelijkheid om met behulp van een vraag in het werkschrift steekproefsgewijs na te gaan of de leerlingen een bepaalde informatie over klachten hebben begrepen. Uiteraard kunnen docenten vaak het 'beste' zelf beslissen hoe ze aan deze procestoetsing in de gegeven situatie zinvol vorm kunnen geven. Daarom hoeft de programmering op dit punt minder strikt gevolgd te worden, mits er voldoende aandacht aan wordt besteed.

- evaluatie -

Hoe willen we tenslotte de uitkomsten van de toetsing laten beoordelen? Ook ten aanzien van deze evaluatie beperkt het programma zich tot een aantal suggesties en is veel aan de docenten zelf overgelaten. Wel hebben we bij de docenten nog eens beklemtoond, dat we onder evaluatie niet alleen het geven van cijfers verstaan, maar elke vorm van beoordeling aan de hand van ter zake doende maatstaven, en dat dit zowel geldt voor de procesevaluatie als voor de produktevaluatie. Uitdrukkelijk zijn aan de docenten nog eens de volgende inzichten betreffende dit onderscheid en de functies van beide toegelicht om hen te stimuleren er voldoende aandacht aan te besteden. Produktevaluatie impliceert in elk geval een beoordeling in het licht van de doelstellingen en procesevaluatie betreft gewoonlijk een beoordeling in het licht van de interesses en de vermogens van de leerlingen. In beide gevallen is de functie van evaluatie dat de waarde van onderwijsleerprocessen nader bepaald wordt: in hoeverre is er inderdaad sprake van vorderingen, zijn de doelstellingen haalbaar, is het onderwijs bevredigend. Het kan aanleiding geven tot bijsturing, maar het kan ook motiveren en stimuleren.

Om deze redenen zijn in het project ook een aantal evaluatieve momenten ingebouwd. In de docentenhandleiding zijn daartoe concrete suggesties gedaan op de plaatsen waar ons dat het meest geschikt leek. Wat betreft de summatieve produktevaluatie zijn er twee mogelijkheden voorgesteld: ofwel in les 10 ofwel aan de reeks een 11e les toevoegen welke geheel of gedeeltelijk aan

evaluatie wordt besteed. In elk geval is de docenten uitdrukkelijk gevraagd voldoende ruimte te nemen om samen met de leerlingen het gehele projekt te evalueren en de tweede vragenlijst van het onderzoek pas door de leerlingen te laten invullen nadat de evaluatie heeft plaatsgevonden. De evaluatie maakt een integraal deel van het projekt uit en als die pas later plaats zou vinden of weg zou vallen zouden we een vals beeld krijgen. Dit heeft voor de leerlingen misschien het vervelende gevolg dat ze na de toetsing en evaluatie nog een keer op het geheel moeten terugkomen. Maar voor het onderzoek is het nodig dat de natoets inderdaad een natoets is.

EEN PROEFONDERVINDELIJK ONDERZOEK

Het katecheseprojekt, waarvan in het vorige hoofdstuk de planning is toegelicht, is in de praktijk ook uitgetoetst. Daarbij wilden we nagaan, hoe die opzet in feite werkt. In hoeverre blijkt deze planning de beoogde effecten te hebben als men ze daadwerkelijk probeert uit te voeren? Het motief voor zo'n proefondervindelijk onderzoek is eenvoudig, dat er ook op katechetisch gebied vaak een groot verschil bestaat tussen planning en uitvoering, tussen beoogde en feitelijke effecten. Inzicht in de mate en vooral in de oorzaken van dat verschil is daarom een belangrijke voorwaarde om tot verbetering van de katechese te komen. In hoeverre een katecheseprojekt geslaagd is hangt immers niet alleen af van de planning, maar ook van de uitvoering en de uitvoerbaarheid van dat projekt.

Nu is deze studie toegespitst op de planning van katecheselessen rond het boek Job, waarbij de centrale vraag luidt of en hoe Searle's inzichten op het vlak van de planning van zulke lessen te gebruiken zijn ter voorkoming of overwinning van taalredukties. Daarom is dit proefondervindelijk onderzoek er vooral op gericht om na te gaan, in hoeverre de planning op dat punt werkt.

In dit hoofdstuk wordt van dit onderzoek verslag gedaan. Daartoe wordt eerst toegelicht en verantwoord hoe dit onderzoek is opgezet (4.1.) Vervolgens wordt de uitvoering beschreven (4.2.). Tenslotte worden de belangrijkste uitkomsten samengevat (4.3.).

4.1. DE OPZET VAN EEN VELDEXPERIMENT

De opzet van dit onderzoek is naar drie punten uit te werken. Het eerste punt betreft de doel- en vraagstelling van het onderzoek. Wat wilden we via het onderzoek precies te weten komen (4.1.1.)? Het tweede punt heeft betrekking op de onderzoeksmethode. Hoe wilden we dat te weten komen, door middel van welke onderzoeksactiviteiten en volgens welke werkwijze (4.1.2.)? Het derde punt is een nadere toespitsing van het tweede en betreft de uitwerking van de toegespitste onderzoeksvragen in schriftelijke vragenlijsten. Omdat we

vooral door middel van een analyse van de antwoorden op die vragen een aantal dingen te weten wilden komen, en omdat die vragen dus van doorslaggevend belang zijn voor dit onderzoek, besteden we er afzonderlijke aandacht aan (4.1.3.).

Ook bij de opzet van dit proefondervindelijk onderzoek is geprobeerd niet in tegenspraak te komen met de inzichten van Searle, zoals die in het eerste hoofdstuk zijn toegelicht. De uitdrukkelijke formulering van de implicaties daarvan is hier echter beperkt tot enkele punten, die rechtstreeks van belang zijn voor onderzoek, dat gericht is op ervaringskennis van actuele feiten betreffende beoogde communicatie in taal. Daarop is deze studie immers toegespitst. Voor het overige volstaan we met een enkele verwijzing naar met name paragraaf 1.1.1.

4.1.1. Bedoelingen en vragen

Hoe we tot de keuze van de toegespitste onderzoeksvragen zijn gekomen is achtereenvolgens in drie stappen te verantwoorden. Wat verstaan we in dit verband precies onder toegespitste vragen van empirisch onderzoek naar communicatie? Welke redenen hebben vooral een rol gespeeld bij de keuze en formulering van die vragen? Welke toegespitste onderzoeksvragen zijn daarom gesteld? Op die manier willen we de volgende algemene vraag van dit proefondervindelijk onderzoek specificeren:

hoe werkt een lessenreeks rond Job, die verloopt volgens een planning, waarin geprobeerd wordt relevante elementen uit Searle's taaldadentheorie te gebruiken om reductie van geloofstaal te voorkomen of te overwinnen?

- gericht op herkenning van betekenis -

Wat verstaan we in dit verband precies onder toegespitste vragen van empirisch onderzoek naar communicatie? Het zijn in elk geval richtlijnen voor activiteiten, die tot doel hebben ervaringskennis te verwerven van bepaalde actuele psycho-sociale verschijnselen. Daarbij is het van belang Searle's onderscheid in herinnering te roepen tussen de geldige ervaringskennis van fysieke en van psychosociale verschijnselen. Dit onderscheid heeft enkele belangrijke implicaties voor de aard en de logische status van die kennis en voor de aard van de begrippen in toegespitste vraagstellingen van empirisch onderzoek naar beide soorten verschijnselen. Omdat de actuele feiten, waarover we hier iets te weten willen komen vooral van psycho-sociale aard zijn (intentionele toestanden) gaan we iets nader op deze implicaties in.

De beoogde ervaringskennis van intentionele toestanden bestaat namelijk uit representaties in het hoofd van de onderzoeker van representaties in het hoofd van de onderzochte personen. De beoogde ervaringskennis is de herkenning door de onderzoeker van betekenis in het hoofd of in de uitingen van de

onderzochten. Geestelijke toestanden van anderen zijn echter slechts toegankelijk voorzover ze door anderen gekommuniceerd worden. Als de onderzoeker intentionele toestanden van andere mensen wil kennen is de beoogde kennis dus nooit een volkomen rechtstreekse ervaring van die intrinsieke gerichtheid van de ander. Dit impliceert dat de beoogde ervaringskennis, die de onderzoeker via de communicatie krijgt, een specifiek soort kennis is, namelijk herkenning van de betekenisbedoeling, die de ander in zijn communicatie realiseert. Daarom zijn onderzoeksvragen in dat geval richtlijnen voor de beoogde betekenisherkenning van die communicatie door de ander. Om die betekenisherkenning mogelijk te maken moet de onderzoeker de ander proberen tot communicatie te brengen. Niet de enige, maar wel een voor de hand liggende manier is die ander konkreet vragen te stellen, zodat de onderzoeker de betekenis van de antwoorden van de ander kan herkennen en daarmee de intentionele toestanden, die de ander in zijn antwoorden communiceert. Taal is immers de communicatievorm bij uitstek om psychische verschijnselen te doen verstaan. Daarom zijn de toegespitste vraagstellingen van empirisch onderzoek naar psychische verschijnselen grotendeels richtlijnen voor antwoorden op konkrete vragen aan de onderzochte anderen door middel waarvan de onderzoeker tot de beoogde betekenisherkenning wil komen. Het zijn uiteraard ook richtlijnen voor die vragen zelf, maar dat doet hier nog niet ter zake, want dat is een kwestie van onderzoeksmethode. Belangrijk is wel, dat de beoogde betekenisherkenning van antwoorden op die vragen niet te herleiden is tot onderzoeker-gebonden toekenning van betekenis aan de fysieke realisering van de betekenisbedoeling van de ander. De beoogde ervaringskennis van psychische verschijnselen van anderen is niet de bevestiging van eigen overtuigingen, theorieën of begrippen van de onderzoeker betreffende woorden, zinnen of andere lokutionaire daden van de ander. Wat beoogd wordt is herkenning van de intrinsieke betekenis die de ander te kennen geeft. Het gaat om de intentionele toestanden, die hij bedoelt te communiceren in de antwoorden op de konkrete vragen, die de onderzoeker hem stelt.

Een tweede implicatie betreft de logische status van die beoogde betekenisherkenning. Betekenisherkenning van psychische verschijnselen is namelijk altijd intensioneel: een representatie van een (re-)presentatie. In de opzet van empirisch onderzoek naar psychische toestanden zijn de onderzoeksvragen dus gericht op intensionele verslagen van die psychische toestanden. Betekenisherkenning is altijd een verslag van de betekenis die de ander te kennen geeft. Daarbij is uiteraard weer onderscheid te maken tussen verschillende soorten intensionele verslagen. Beoogt de onderzoeker kennis van geestelijke verschijnselen van anderen, waarin alleen maar verslag gedaan wordt, of wil hij kennis verwerven, waarin hij tevens gehouden is aan herhaling van de uitingvormen, de inhoud, de woordelijke weergave van die inhoud en/of de volledige gerichtheid van de ander? In natuurwetenschappelijk onderzoek doet dit probleem zich niet voor, omdat de onderzoeksobjecten zelf geen intrinsieke intentionaliteit bezitten of althans niet onder dat aspect onderzocht worden. De beoogde kennis is dus geen intensioneel verslag van intentionele toestanden, maar eenvoudig een gerichtheid van de onderzoeker op zijn onderzoeksobjecten. Zijn

onderzoeksvragen zijn er niet op gericht, dat hij van de objecten antwoorden krijgt in die zin, dat de betekenis door de objecten bepaald wordt. De betekenis, die aan de objecten wordt gegeven is alleen iets in het hoofd van de onderzoeker zelf en/of van andere mensen, die op dezelfde objecten gericht zijn. Die betekenis wordt niet door het object maar door anderen bepaald. De vragen van de onderzoeker zijn er daarom op gericht, dat hij zelf antwoorden geeft op grond van zijn waarnemingen en/of andere bevindingen. Hij is het tenslotte die betekenis geeft en niet de objecten. Voorzover de onderzoeker al kennis beoogt, waarin verslag gedaan wordt van intentionele toestanden, zijn dat zijn eigen ervaringen. Daar spreekt het dus vanzelf, dat de onderzoeker gehouden is aan (herhaling van) zijn volledige ervaring. In zijn onderzoeksvragen hoeft hij dat dus niet te formuleren. Bij de opzet van sociaal-psychologisch onderzoek is dat echter wel wenselijk. Daar is het commitment van de onderzoeker niet vanzelfsprekend. De toegespitste onderzoeksvragen zijn daarom duidelijker naarmate ze preciesere richtlijnen bevatten voor de reikwijdte van dat commitment.

Een derde implicatie van het onderscheid tussen fysieke en psychosociale verschijnselen betreft de begrippen in de onderzoeksvragen ter aanduiding van de objecten van de beoogde kennis en ter toeschrijving van eigenschappen aan die objecten. Die begrippen zijn namelijk in natuurwetenschappelijk onderzoek niet en in psychosociaal onderzoek doorgaans wel konstitutief voor de onderzochte verschijnselen zelf. Wat een huwelijk is wordt mede bepaald door wat wij onder een huwelijk verstaan, terwijl het bijvoorbeeld voor de temperatuur van water niet uitmaakt of we daaronder een bepaald aantal graden celsius verstaan of een bepaald aantal graden fahrenheit. Het definiëingsbeginsel van psycho-sociale verschijnselen legt daarom geen enkele fysieke beperking op aan wat geldt als de fysieke realiseringen van die verschijnselen. Wat onderzoek of bijbelinteresse wordt verstaan wordt evenwel niet bepaald door het aantal keren dat men naar de kerk gaat of in de bijbel leest, maar door de betekenis die aan zulke zintuiglijk waarneembare verschijnselen wordt gegeven. Er kunnen dus geen systematische verbanden bestaan tussen de fysieke eigenschappen van die verschijnselen enerzijds en de sociale of geestelijke eigenschappen anderzijds. Dat is een kwestie van maatschappelijke en kulturele geldigheid. Wat godsdienstige opvoeding, kerkbetrokkenheid of bijbelinteresse betekent kan de onderzoeker niet willekeurig bepalen, maar hangt af van de regelgeleide betekenis, die een bepaald soort gedrag in een bepaalde groep mensen en in een bepaalde kontekst heeft. Met het oog op de verstaanbaarheid van de toegespitste onderzoeksvragen moet daarom van die erkende betekenis uitgegaan worden. Onder andere omdat de betekenis hier nooit vastligt en altijd veranderbaar is doet zich hier soms het probleem van verstaanbaarheid voor. Voorzover die betekenis onduidelijk is moet ze uiteraard nader omschreven worden. Dat is dan niet zozeer een kwestie van betekenisdefiniëring, maar van betekenisuitleg. De wenselijkheid van die uitleg hangt af van degenen voor wie de begrippen verstaanbaar moeten zijn.

In het voorafgaande ging het om beoogde ervaringskennis van psychosociale verschijnselen in het algemeen. Een specifiek soort psycho-sociale ver-

schijnselen vormen evenwel kommunikatieve verschijnselen. Weliswaar geldt al het voorafgaande ook voor toegespitste onderzoeksvragen, die gericht zijn op herkenning door de onderzoeker van de betekenis, die de onderzochten verstaan of verstaanbaar uitdrukken. Voor zulke onderzoeksvragen geldt echter bovendien, dat men daarin rekening moet houden met het dubbele niveau van gerichtheid in de kommunikatieve verschijnselen, waarvan men de betekenis beoogt te herkennen. Al in de toegespitste onderzoeksvragen moet de onderzoeker bijvoorbeeld voorkomen, dat hij de te onderzoeken betekenisherkenning (bijvoorbeeld de betekenisherkenning door de leerlingen van teksten uit het boek Job) herleidt tot de herkenning van uitgedrukte intentionele toestanden. Dat kan hij voorkomen, als hij in zijn onderzoeksvragen ook tot uitdrukking brengt, dat hij wil weten in hoeverre (door de leerlingen) kommunikatiebedoe-lingen (van de auteur van het boek Job) worden herkend. Om even vooruit te lopen op de formulering van de toegespitste vraagstelling van dit onderzoek hebben we dat bijvoorbeeld tot uitdrukking proberen te brengen door niet te vragen "begrijpen de leerlingen teksten uit het boek Job?", maar "verstaan ze die teksten?" Bovendien moet de onderzoeker proberen te voorkomen, dat hij reeds in zijn onderzoeksvragen alle te onderzoeken betekenisherkenning (door de leerlingen van teksten uit het boek Job) herleidt tot de herkenning van de beweringsinhoud van bevestigingen. Het gaat er in dit onderzoek bijvoorbeeld niet alleen om te achterhalen in hoeverre de leerlingen verstaan waarvan de auteur van het boek Job blijkens de tekst overtuigd is. Het gaat niet alleen om de beweringsinhoud van het boek Job. We willen ook weten in hoeverre de leerlingen de oproep van de auteur verstaan om God anders ter sprake te brengen in lijdenssituaties dan de vrienden van Job dat doen. Dat we dat willen weten moet dus in de toegespitste vraagstelling uitgedrukt worden. Zo is ook in de toegespitste onderzoeksvragen al te voorkomen, dat de beoogde kennis van communicatie gereduceerd wordt tot kennis van gekommuniceerde beweringsinhouden van bevestigingen.

- maatstaven voor onderzoeksvragen -

Welke beweegredenen hebben nu verder een rol gespeeld bij de keuze en formulering van de toegespitste vragen voor dit onderzoek naar de werking van het katecheseprojekt rond Job? Dat waren vooral drie soorten overwegingen.

illokutionaire logika

Op de eerste plaats hebben logische overwegingen een rol gespeeld. Daarmee bedoelen we onder andere dat de toegespitste vragen logisch afleidbaar moesten zijn uit de globale vraag naar de werking van het ontwikkelde projekt rond Job, in het bijzonder wat betreft de taalaspecten. Het belang van toegespitste onderzoeksvragen wordt primair bepaald door de probleemstelling. Deelvragen "moeten als het ware de hele probleemstelling dekken" (Kuypers 1982, 51). Dat houdt hier in elk geval in, dat onderzocht moest worden in hoeverre de planning van die lessenreeks feitelijk wordt uitgevoerd, in hoever-

re die uitvoering de beoogde effecten heeft en in die zin lukt. Uit de vraag naar de werking van dit katecheseprojekt in de praktijk zijn evenwel nog andere deelvragen af te leiden. Hoe kunnen en willen de docenten bijvoorbeeld met dit projekt werken en hoe werken ze er feitelijk mee?

Gelet op de algemene vraagstelling van deze studie betreffende de bruikbaarheid van Searle's inzichten ter voorkoming en overwinning van de neiging tot taalreduktie is echter de belangrijkste vraag in hoeverre precies deze bedoeling van het projekt blijkt te slagen. Dat is slechts na te gaan door te onderzoeken in hoeverre de beoogde leerdoelen worden bereikt. De waarde van een katecheseprojekt wordt echter niet alleen bepaald door de makers van dat projekt, maar ook door degenen die het uitvoeren. Een katecheseprojekt kan volgens de ontwerpers nog zo goed zijn opgezet en nog zo effectief lijken, als docenten en/of leerlingen het negatief beoordelen, wordt er niet mee gewerkt, heeft het geen effect en heeft het voor de praktijk geen waarde. Daarom is ook het oordeel van docenten en leerlingen over het projekt, met name over het gebruik van elementen uit Searle's taaldadentheorie empirisch onderzoek waard.

Overigens hebben overwegingen van logische aard niet alleen een rol gespeeld bij de keuze van de toegespitste onderzoeksvragen. Ook bij hun formulering hebben we zoveel mogelijk de regels van de illokutionaire logika proberen te volgen. Boven hebben we al gezien, dat vragen en dus ook onderzoeksvragen gesteld moeten worden volgens de betekenisregels, die voor dit soort richtlijnen gelden. Daar komt echter nog iets bij. Het verslag, dat zij bevatten van de beoogde kennis, moet ook voldoen aan de betekenisregels, die gelden voor de kommunikatie van het beoogde verslag en dus ook voor het psychische verschijnsel, waarvan de onderzoeker verslag wil doen, zowel naar wijze van gerichtheid als naar inhoud. Daar ligt nauwelijks een probleem voorzover het om een verslag gaat. Verslagen zijn altijd bevestigingen. Daarom hoeft de onderzoeksvraag slechts een formulering te bevatten van de beweringsinhoud van die beoogde bevestigingen. Moeilijkerr ligt het met de formulering van de intentionele toestanden, waarvan die verslagen bevestigingen beogen te zijn. Met name op dat punt hebben we daarom geprobeerd in de toegespitste onderzoeksvragen zo nauwkeurig mogelijk uit te drukken, welke wijze van gerichtheid en welke inhoud we via het onderzoek wilden (her-)kennen.

kausale relevantie

De kennis, die men door onderzoek beoogt te verkrijgen, moet bovendien relevant zijn. Dat houdt vooral twee dingen in. Ten eerste moet die kennis relevant zijn voor de ontwikkeling van het vak, in dit geval zowel voor de katechese als voor de katechetiek, zowel in algemeen maatschappelijk opzicht als ook gezien vanuit de kerken. Dat wordt hier met name toegespitst op de relevantie voor de ontwikkeling van een kommunikatiegerichte katechese, die in het tweede hoofdstuk bepleit is in aansluiting op recente ontwikkelingen op katechetisch gebied. Vooral daar is ook de wetenschappelijke relevantie gezocht, die van dit soort onderzoek gevraagd mag worden. Daarmee willen we

tevens een maatschappelijk belang dienen, zowel naar pedagogisch-onderwijskundige als naar kerkelijke aspecten. Wat binnen de algemene vraagstelling het meest de moeite van onderzoek waard is met het oog op onderwijsverbetering en kerkvernieuwing hangt uiteraard af van de richting, waarin men die ontwikkeling wenst, en waaraan men middels onderzoek wil bijdragen. In dit geval is dat een richting, waarin de ontwikkeling van de individuele vrijheid van mensen door zelf te denken verbreed wordt naar de ontwikkeling van gastvrijheid van mensen ten opzichte van elkaar door bijvoorbeeld met elkaar te communiceren zonder reductie van elkaars betekenisbedoelingen en taal, in het bijzonder als het gaat om geloofstaal in lijdenssituaties.

Ten tweede moeten de toegespitste onderzoeksvragen zoveel mogelijk kausaal relevante aspecten van de onderzochte verschijnselen representeren. Onderzoek is immers vooral gericht op een kausale verklaring van verschijnselen. Men kan het onderzoeksdoel natuurlijk beperken tot een ware en geldige beschrijving van feiten. Dat wordt echter terecht beschouwd als een eerste stap en als een noodzakelijke, maar niet voldoende voorwaarde voor bevredigende wetenschappelijke kennis. Wetenschap zoekt naar verklaringen, dus naar relaties tussen verschijnselen, in het bijzonder naar oorzaak-gevolg relaties. In dit onderzoek gaat het bijvoorbeeld om de vraag in hoeverre de beoogde leereffekten bij de leerlingen veroorzaakt worden door de planning van het katechese-project of door andere, voor dit project relevante factoren. Voor de onderzoeksvragen houdt dat in, dat die al een aanduiding moeten bevatten van kausaal relevante aspecten van die verschijnselen. Kausale relaties kunnen weliswaar feitelijke relaties zijn en het is juist de bedoeling van onderzoek om na te gaan of ze dat zijn. Om dat echter te kunnen nagaan moet de onderzoeksvraag al een toeschrijving van de daarvoor relevante aspecten bevatten. Anders is via het onderzoek niet te achterhalen of de toeschrijving van veroorzaking waar is.

planbare regelmatigheden

Er is evenwel nog een derde soort overwegingen, die een rol hebben gespeeld bij de keuze van de toegespitste onderzoeksvragen. Ook als het onderzoek gericht is op geestelijke verschijnselen is het mogelijk en wenselijk dat gezocht wordt naar planbare regelmatigheden in die verschijnselen. Wil empirisch onderzoek wetenschappelijk relevant zijn, dan kan zij zich moeilijk beperken tot een toeschrijving van onherleidbaar partikuliere eigenschappen aan onherleidbaar individuele objecten. Wetenschap zoekt naar wetmatigheden en probeert verschijnselen juist te begrijpen als konkrete realisering van meer algemene "wetten". De eventuele "wetten" van psychische verschijnselen zijn weliswaar van een andere aard dan wetten in natuurwetenschappelijke zin, zoals in paragraaf 1.1.3. en 1.2.1. is toegelicht. Bij psychische verschijnselen gaat het slechts om planbare regelmatigheden en niet om wetten in natuurwetenschappelijke zin. Nu heeft dat punt vooral implicaties voor de onderzoeksmethode, zoals we in 4.1.2. nog zullen uitwerken. Ook voor de toegespitste vraagstellingen is het echter niet zonder belang. Op dat vlak houdt het vooral in, dat de vragen die in geesteswetenschappelijk onderzoek gekozen worden, de ver-

schijnselen zoveel mogelijk moeten representeren als toepassingsgeval van zulke regelmatigheden. Dat is hier te meer het geval, omdat deze studie juist gericht is op planningsaspecten van een katecheseprojekt rond Job en uitdrukkelijk een bijdrage wil leveren aan de theorie over en de praktijk van de planning van katechese.

Dit impliceert overigens niet, dat de propositionele inhoud van onderzoeksvragen moet bestaan uit toetsbare beweringen of beweringsfuncties over planbare regelmatigheden. Hier is het onderscheid tussen objektaanduiding en toeschrijving van belang. Objekt van onderzoek is niet een relatie tussen verschijnselen of een regelmatigheid in de verschijnselen, maar de verschijnselen zelf. Als meerdere verschijnselen worden onderzocht of als hetzelfde verschijnsel vaker wordt onderzocht en als dan blijkt dat er (kausale) relaties tussen gelegd kunnen worden of dat er steeds dezelfde eigenschappen aan toegekend kunnen worden dan kan men daaruit afleiden dat tussen die verschijnselen de betreffende relaties bestaan of dat in die verschijnselen die regelmatigheden voorkomen. In die beweringen worden dan echter geen relaties of planbare regelmatigheden aangeduid. Ze worden aan de betreffende verschijnselen toegeschreven. Veroorzaking en planbare regelmatigheid is dus wel aan de onderzoeksobjecten toe te schrijven. Als het onderzoek er op gericht is dat te doen is het wenselijk om dat in de toegespitste onderzoeksvragen ook uit te drukken. Overigens impliceert de gerichtheid op de toekenning van planbare regelmatigheden wel, dat de onderzoeksvragen ook de verschijnselen al aanduiden naar aspecten, die van belang kunnen zijn voor het vaststellen van planbare regelmatigheden. Naarmate dat uitdrukkelijker gebeurt kunnen de onderzoeksvragen beter functioneren als richtlijn voor de beoogde ervaringskennis, die men door middel van de onderzoeksactiviteiten wil krijgen en dus ook voor die activiteiten.

- toegespitste onderzoeksvragen -

Welke toegespitste onderzoeksvragen zijn nu op grond van deze overwegingen gekozen en geformuleerd ter specificatie van de algemene vraag naar de werking van het ontwikkelde katecheseprojekt rond Job? Dat is vanuit het gezichtspunt van intentionele veroorzaking naar drie soorten vragen uit te werken. Welke leereffekten heeft de lessenreeks bij de leerlingen veroorzaakt? Door welke factoren tijdens de lessenreeks zijn die leereffekten veroorzaakt en bepaald? Door welke elementen in het intentionele netwerk en de achtergrond van leerlingen en docenten was het mogelijk, dat deze bepalende factoren deze leereffekten veroorzaakten? Gelet op de inzet van heel deze studie zijn we uiteraard vooral geïnteresseerd in de effecten en factoren, die van belang zijn voor de oplossing van taalredukties.

leereffekten

Een eerste reeks vragen betreft psychische verschijnselen in de leerlingen, die als leereffekten van de lessenreeks te beschouwen zijn. Daarbij gaat het uiter-

aard om verschijnselen die vooraf beoogd zijn als leerdoelen en die we door de uitvoering van de geplande methode wilden (doen) veroorzaken. We wilden dus op de eerste plaats weten in hoeverre de vooraf gekozen leerdoelen feitelijk bereikt zijn. De toegespitste onderzoeksvragen die gericht zijn op herkenning van die verschijnselen zijn er in beginsel evenveel als er vooraf leerdoelen gekozen zijn. De inhoud van elk van die vragen bestaat uit het intensionele verslag van de psychische toestand, die als leerresultaat van de lessenreeks vooraf bedoeld is. Voor de inhoud van de beoogde kennis in deze vragen kunnen we dus eenvoudig verwijzen naar de specifieke doelstellingen van het project, zoals die in paragraaf 3.1.2. zijn omschreven. Deze reeks vragen is als volgt samen te vatten.

- In hoeverre verstaan en interpreteren de leerlingen (de geselecteerde teksten uit) het boek Job?
- In hoeverre begrijpen de leerlingen de behandelde elementen uit Searle's uitwerking van de taaldadentheorie? In hoeverre passen zij de behandelde elementen uit Searle's uitwerking van de taaldadentheorie toe op (de geselecteerde teksten uit) het boek Job?
- In hoeverre begrijpen de leerlingen de behandelde elementen uit de betekenisachtergrond van het boek Job en de daarmee in het project verbonden elementen uit de hedendaagse betekenisachtergrond?

Aan elk van deze vragen moet uiteraard worden toegevoegd: zoals we door de uitvoering van het project wilden (doen) veroorzaken. Bovendien is de vraag telkens in hoeverre deze verschijnselen door de uitvoering van het project is veroorzaakt. Tenslotte is aan deze reeks nog een andere subvraag toe te voegen, gericht op toekenning van relaties tussen de eerste twee soorten verschijnselen. Vanwege de hulp-status van de leerdoelen betreffende de taaldadentheorie wilden we ook weten in hoeverre het al of niet bereiken van deze leerdoelen van invloed is geweest op het bereiken van de centrale leerdoelen betreffende het boek Job.

- In hoeverre verstaan en interpreteren leerlingen (de behandelde teksten uit) het boek ten gevolge van begrip en toepassing van de behandelde elementen uit de taaldadentheorie?

bepalende oorzaken

Een tweede reeks vragen betreft verschijnselen in en tijdens de uitvoering van het project, die als bepalende oorzaken van deze leereffekten te beschouwen zijn. Daarbij gaat het ten eerste om de uitvoering van de methodische planning in het onderwijsleerproces. We wilden weten in hoeverre het onderwijsleerproces feitelijk is verlopen volgens de vooraf gekozen componenten van de methode. De toegespitste onderzoeksvragen, die gericht zijn op kennis van die uitvoering, zijn er in beginsel evenveel als er vooraf methodische keuzen gemaakt zijn. De inhoud van elk van die vragen bestaat uit het intensionele verslag van de didaktische werkvormen, konkrete stoffen en media, die als componenten van de methode vooraf bedoeld zijn. Voor de inhoud van de beoogde kennis in deze vragen kunnen we dus verwijzen naar de methodische keu-

zen van het project, zoals die in paragraaf 3.2.2. zijn omschreven. Deze reeks onderzoeksvragen is daarom als volgt samen te vatten.

- In hoeverre is de inhoud van het project gepresenteerd zoals vooraf is gepland?
- In hoeverre is die inhoud uitgelegd en met voorbeelden verduidelijkt zoals vooraf is gepland?
- In hoeverre zijn de instructies en opdrachten gegeven zoals vooraf is gepland?

Deze reeks is aan te vullen met de vraag, in hoeverre en op welke wijze in de uitvoering van het project gebruik gemaakt is van het ontwikkelde onderwijsleerpakket.

Nu kan de uitvoering van het project uiteraard aanzienlijk verschillen per docent en per klas. Dat verschil in uitvoering kan ook grote verschillen in leereffecten veroorzaken. Daarom wilden we niet alleen in het algemeen weten in hoeverre het onderwijsleerproces verlopen is volgens de planning, maar ook in hoeverre er verschillen bestonden per docent en per klas. Men mag verwachten, dat vooral de docent een zeer bepalende faktor is in het onderwijsleerproces en via dat proces voor de leereffecten. Van de andere kant is de ervaring, dat klassen soms een sterk stimulerende, maar soms ook een sterk remmende invloed kunnen uitoefenen op het verloop van het onderwijsleerproces en de leereffecten. Daarom is ook als toegespitste onderzoeksvraag gekozen, in welke mate de uitvoering van dit project bepaald is door de docent in verhouding tot de mate, waarin de uitvoering bepaald is door de klas. Bij deze vraag gaat het dus niet om de eventuele invloed van afzonderlijke docenten en klassen op de uitvoering en de leereffecten. Dat achten we in het licht van wat boven gesteld is over planbare regelmatigheden wetenschappelijk minder interessant. Wel gaat het om de eventuele invloed van "de variabelen" docent en klas meer in het algemeen. Dat is wetenschappelijk wel van belang.

Ten derde wilden we weten, hoe leerlingen en docenten zowel de planning van het project als de uitvoering van de methodische planning beoordelen. Daarbij zijn we er van uitgegaan, dat dit oordeel een zeer bepalende faktor zou kunnen zijn voor de leereffecten. Als de leerlingen de lessen bijvoorbeeld niet interessant of zinvol vinden heeft dat doorgaans een negatieve invloed op de lessen en daardoor op de leerresultaten. De gekozen beoordelvragen betreffen zowel hun oordeel over de doelstellingen van het project en over de ordening van die doelstellingen als over de vooraf gekozen methode. Daaraan zijn nog een aantal vragen toegevoegd over niet vooraf geplande procesaspecten zoals de sfeer in de klas, het optreden van de docent en de onderlinge communicatie tussen de leerlingen.

netwerk en achtergrond

Een derde reeks toegespitste onderzoeksvragen tenslotte betreft het intentionele netwerk en de achtergrond van leerlingen en docenten. Onder intentioneel netwerk verstaan we hier het geheel van representerende gerichtheden zoals overtuigingen, verlangens, bedoelingen, herinneringen etc. die leerlingen en docenten al of niet bewust in het hoofd hebben. Onder achtergrond verstaan

we het geheel van niet-representerende houdingen, bekwaamheden, gebruiken en vanzelfsprekendheden in het hoofd en in de hele persoon van leerlingen en docenten. Eerder is al aangegeven, dat het onderscheid vloeiend is, maar niet-termin zinvol omdat het intentionele netwerk onherleidbaar psychisch is en vervullingskondities representeert, terwijl dat bij de achtergrond niet het geval is: een houding representeert bijvoorbeeld geen werkelijkheid.

Nu gaan we er van uit dat de verschijnselen, die we als leereffekten beschouwen, wel veroorzaakt en bepaald kunnen zijn door de al of niet geplande gebeurtenissen, die we als de methode beschouwen. Via dat onderwijsleerproces worden ze dus indirect bepaald en veroorzaakt door de voorafgaande bedoelingen van degenen, die het project ontworpen hebben. Dat die voorafgaande bedoelingen en de uitvoering daarvan in het feitelijke onderwijsleerproces deze leereffekten veroorzaken wordt echter mogelijk gemaakt door het intentionele netwerk en de achtergrond van degenen, die dat proces meemaken. Als bepaalde achtergrondfactoren ontbreken of als er bijvoorbeeld verschil bestaat tussen de voorafgaande bedoelingen van de ontwerper en (elementen uit) het intentionele netwerk van leerlingen en/of docenten kan dat de uitvoering onmogelijk maken, bemoeilijken of doen veranderen. Daarom is het van belang om na te gaan, welke netwerk- en achtergrondfactoren het mogelijk maken of bemoeilijken, dat bedoelingen gerealiseerd worden.

Dat bedoelingen niet gerealiseerd worden ligt vaak mede aan het ontbreken van de "know-how", die noodzakelijk is om die bedoelingen te (doen) slagen. Die "know-how" kan van tweeërlei aard zijn: "weten hoe dingen zijn" of "weten hoe dingen te doen zijn". Daarom is het van belang om na te gaan welke van die factoren op het onderwijsleerproces en dus indirect op de leereffekten van invloed zijn. Dat is moeilijk rechtstreeks te achterhalen. Bovendien gaan we er van uit, dat niet precies te bepalen is welke van die factoren welke aspecten van het onderwijs-leerproces mogelijk maken. Wel is na te gaan of het ontbreken van bepaalde achtergrondfactoren de realisering van bedoelingen onmogelijk maken of bemoeilijken. Daarom zijn een aantal toegespitste onderzoeksvragen met name gericht op het ontbreken van zulk soort precondities bij docenten en leerlingen.

Daarbij is onderscheid gemaakt tussen de volgende drie hoofdkategorieën van toeschrijvingen:

1. algemene eigenschappen van demografische en maatschappelijke aard, zoals geslacht, leeftijd, etc.
2. levensbeschouwelijke oriëntaties en kerkbetrokkenheid;
3. eigenschappen, die van bijzonder belang zijn voor precies deze lessenreeks, zoals kennis van het boek Job etc.

Omdat in 4.1.3. deze vragen konkreet zijn uitgewerkt, mede naar verschillen tussen leerlingen en docenten, volstaan we op deze plaats met deze globale omschrijvingen.

4.1.2. Ontwerp en werkwijze

Hoe we in dit onderzoek een bevredigend antwoord wilden proberen te krijgen op de toegespitste onderzoeksvragen is naar drie aspecten van de methodische opzet uit te werken. Welk onderzoeksontwerp is hier gekozen en waarom? Welke steekproef van docenten en leerlingen is getrokken uit de "populatie", waarvoor het ontwikkelde Jobproject bestemd is? Hoe wilden we de gewenste gegevens verzamelen en analyseren?

- ontwerp van de onderzoeksmethode -

Het methodische onderzoeksontwerp, waarvoor gekozen is, willen we hier verduidelijken op grond van wat we verstaan onder zo'n ontwerp en op grond van de redenen die een doorslaggevende rol hebben gespeeld bij de keuze.

geplande organisatievorm

Onder een onderzoeksontwerp verstaan we in dit verband de planning van alle activiteiten, die als middel bedoeld zijn om een bevredigend antwoord te krijgen op de onderzoeksvragen. Daarbinnen slaat de term ontwerp vooral op de organisatie van die methodische activiteiten. Het onderzoeksontwerp is een representatie van die organisatie met een propositionele structuur. Zij houdt een verwijzing in naar de onderzoeksactiviteiten en een toeschrijving van systematische relaties daartussen. Zo'n ontwerp heeft een koppelrichting van de wereld aan de geest en een veroorzakingsrichting van de geest naar de wereld. De onderzoeker wil dat bepaalde onderzoeksactiviteiten zo georganiseerd worden als hij in zijn hoofd heeft. Als dat lukt is daardoor precies het bedoelde ontwerp gerealiseerd. Ook een onderzoeksontwerp verwijst kausaal naar zichzelf en ook een onderzoeksontwerp houdt in, dat de bedoelde organisatie veroorzaakt wordt. Uitgedrukt in taal is een onderzoeksontwerp dus ook een geheel van richtlijnen voor de organisatie van onderzoeksactiviteiten.

Nu bestaan methoden van onderzoek naar psychosociale verschijnselen voor een groot deel uit kommunikatieve gebeurtenissen, met name uit vragen en uit de analyse en interpretatie van de antwoorden. Omdat die vragen dikwijls mede bedoeld zijn om door middel van de antwoorden daarop de mate te kunnen bepalen, waarin bepaalde verschijnselen zich voordoen, noemt men het stellen van die vragen ook wel metingen. We vermijden hier deze term, omdat metingen doorgaans toeschouwer-gebonden betekenisbeschrijvingen zijn. De beoogde ervaringskennis in dit onderzoek is echter voor een groot deel herkenning van de intrinsieke betekenisherkenning door leerlingen van (teksten uit) het boek Job. Daarom willen we niet alleen door middel van onderzoeker-gebonden toeschrijvingen van betekenis aan antwoorden van leerlingen en docenten tot de beoogde betekenisherkenning komen, maar vooral door vragen naar hun intrinsieke gerichtheden. Daarom is de term meting minder gelukkig en geven we de voorkeur aan de algemenere term gegevensverzameling. Het onderzoeksontwerp betreft dan niet de inhoud van de gegevens, die

de onderzoeker wil verzamelen, maar de formele organisatie van de verzameling van inhoudelijk al bepaalde gegevens: op welke tijdstippen worden de verschillende vragen gesteld en in welke volgorde, zodat door die organisatie een bevredigend antwoord op de onderzoeksvragen verkregen kan worden?

een veldexperiment

Nu zijn er uiteraard verschillende onderzoeksontwerpen mogelijk en de keuze hangt uiteraard vooral af van de vraag welke methodische organisatievorm voor welk onderzoeksdoel het meest functioneel is. Bij de uitwerking van de toegespitste onderzoeksvragen is toegelicht, dat dit proefondervindelijk onderzoek er met name op gericht is na te gaan welke verschijnselen in de leerlingen zich voordoen, die te beschouwen zijn als leereffekten van de lessenreeks. De methodische organisatievorm, die daarvoor het meest geschikt is, wordt gewoonlijk experiment genoemd: men gaat de werking van iets na door het uit te proberen in de praktijk, dus door te manipuleren met iets en door daarbij de verschijnselen te bestuderen, die zich dan voordoen, met name voorzover verschijnselen daardoor veranderen en er in die zin het gevolg van zijn. Kenmerkend voor een goed experiment is verder, dat bevindingen gecontroleerd worden en controleerbaar zijn voor anderen. Dat is uiteraard beter te doen naarmate er zo weinig mogelijk factoren veranderen en "de variabelen dus onder controle gehouden worden". Daarom zijn in de natuurwetenschappen zuivere laboratoriumexperimenten als ideaal te beschouwen.

Als het echter om de manipulatie van psychosociale verschijnselen gaat zijn zulke laboratoriumexperimenten niet goed mogelijk en ook minder zinvol. Dat is ook hier het geval. We willen hier immers achterhalen hoe de vooraf gemaakte planning werkt in de praktijk van de katechese, dus in het "veld". Voor zulk soort doelen zijn in de methodologie van de sociale wetenschappen de zogeheten quasi-experimentele onderzoeksontwerpen in "field settings" ontwikkeld. Daarmee wordt het volgende bedoeld. Ze hebben met "echte" experimenten gemeen dat de onderzoeker doelbewust mensen konfronteert met iets om na te gaan wat dat bij hen veroorzaakt of hoe zij daarop reageren. Het is in zoverre geen werkelijk experiment, dat de mensen die aan zo'n onderzoek deelnemen, niet volledig vergelijkbaar zijn en door andere factoren beïnvloed kunnen worden, die de onderzoeker niet voldoende in de hand heeft of kan verdiskontereren. Voor de interpretatie van de onderzoeksgegevens is dat een nadeel, want de onderzoeker kan daardoor nooit met zekerheid bepalen in hoeverre veranderingen bij de deelnemers het gevolg zijn van zijn manipulatie. Dat nadeel weegt echter niet op tegen het voordeel dat zo'n quasi-experiment meer recht kan doen aan de reële situatie van de katechese. Uiteraard is het wel zaak de geldigheid van de conclusies zo hoog mogelijk te maken door in de verdere opzet zoveel mogelijk valideringsmaatregelen te treffen, met name bij het kiezen van de steekproef en de analyse van de gegevens.

niet gelijkwaardige controlegroep

Nu zijn er verschillende quasi-experimentele onderzoeksontwerpen te onderscheiden (Cook en Campbell 1972). Het heeft geen zin ze allemaal te noemen.

Hier is in feite de voorkeur gegeven aan het ontwerp waarin een zogeheten experimentele groep de lessen wel krijgt en een controlegroep niet, maar waarin beide voor en na het experiment dezelfde vragen beantwoorden. Men noemt dit het "untreated controlgroup design with pretest and posttest" (Cook en Campbell 1979, 103-112). We hebben daarvoor gekozen, omdat het voor ons onderzoeksdoel het meest "economische" ontwerp leek. Schematisch is dat ontwerp als volgt voor te stellen.

	vragen	lessenreeks	vragen
experimentele groep	01	X	02
kontrole groep	03		04

In beginsel geeft dit ontwerp de mogelijkheid om de leereffekten van de lessenreeks af te leiden uit het verschil tussen de antwoorden van de experimentele groep op de vragen, die na de lessenreeks gesteld zijn (02) en de antwoorden op de vragen, die vooraf gesteld zijn (01), waarvan vervolgens wordt afgetrokken hetzelfde verschil in de controlegroep (04 - 03). Dit resulteert in de volgende formule:

$$(02 - 01) - (04 - 03) = \text{leereffekt van de lessenreeks.}$$

We zullen nog zien, waarom deze redenering niet helemaal opgaat, en waarom slechts aanwijzingen voor mogelijke leereffekten met behulp van deze formule op te sporen zijn. De problemen betreffen vooral de inhoud van de vragen en antwoorden en de statistische verwerking van de gegevens. Voor de organisatievorm van de methodische opzet en met name van de gegevensverzameling is het echter een bruikbaar uitgangspunt.

- keuze van de steekproef -

Een tweede aspect van de methodische opzet is de steekproef van leerlingen en docenten, die getrokken is om een bevredigend antwoord te krijgen op de toegespitste onderzoeksvragen. Het ontwikkelde Jobproject is bestemd voor leerlingen van hogere klassen van het voortgezet onderwijs. Maar welke leerlingen van welke klassen op welke scholen en met welke docenten zijn bij de opzet van het onderzoek gekozen om aan het onderzoek mee te doen?

In elk geval is niet gestreefd naar een aselekte steekproef uit de populatie, waarvoor het project ontwikkeld is. We hebben ons ten eerste beperkt tot klassen van 5 atheneum op een aantal katholieke scholen in Noord-Brabant en Limburg. Daarbij is wel gezocht naar een zeker evenwicht tussen stadsscholen en scholen met vooral leerlingen uit kleinere plaatsen. Er is geselecteerd met het oog op een zo groot mogelijke ruimtelijke spreiding van de scholen. Dat resulteerde in een experimentele groep van ruim 600 leerlingen, verspreid over

29 klassen en 12 docenten op 4 scholen in Limburg (Heerlen, Hoensbroek, Geleen en Echt) en 6 scholen in Noord-Brabant (Eindhoven, Boxmeer, Tilburg, Oosterhout, Rosmalen en Eindhoven-Leur). De controlegroep bestond uit 99 leerlingen, verspreid over 4 klassen en 4 docenten op 1 school in Limburg (Geleen) en 3 scholen in Noord Brabant (Boxmeer, Tilburg en Breda). Dit betreft althans de keuze vooraf. Een beschrijving van de leerlingen en docenten, die feitelijk aan het onderzoek hebben deelgenomen, volgt in het verslag van de uitvoering (4.2.2.). Hier gaat het slechts om de opzet.

- verzameling en analyse van gegevens -

In die opzet is nog een derde aspect van bijzonder belang. Hoe wilden we de gewenste gegevens verzamelen en analyseren om bevredigende antwoorden te krijgen op de toegespitste onderzoeksvragen?

schriftelijke vragenlijsten

Voor die gegevensverzameling zijn in feite een aantal schriftelijke lijsten van (grotendeels gesloten) vragen samengesteld, die we ter beantwoording wilden voorleggen aan de deelnemende leerlingen en docenten. Welke vragen daarin precies zijn gesteld en waarom wordt meer uitvoerig toegelicht in 4.1.3. Hier gaat het er vooral om, dat voor deze vorm van dataverzameling is gekozen. De belangrijkste reden daarvoor is weer van functionele en "economische" aard. Zodoende is een betrekkelijk groot aantal leerlingen in het onderzoek te betrekken en zijn relatief veel antwoorden te krijgen over veel aspecten van de planning, de uitvoering, het intentioneel netwerk en de achtergrond. Dat is met het oog op het verkennende karakter van dit onderzoek een voordeel. Bovendien zijn de antwoorden op gesloten schriftelijke antwoorden gemakkelijker statistisch te verwerken dan mondelinge antwoorden op open vragen.

Een nadeel van met name gesloten vragen is wel, dat de respondenten geen toelichting kunnen geven op hun antwoorden, en dat de betekenis die zij zelf in de antwoorden willen uitdrukken voor de onderzoeker moeilijker te herkennen kan zijn. Dit is enigermate te ondervangen door een zo ondubbelzinnig mogelijke formulering van de vragen en door zo goed mogelijk de betekenisregels te volgen, die voor vragen gelden. Volledig op te lossen is dit probleem echter niet. De taal van leerlingen verschilt altijd in zekere mate van de taal van onderzoekers, voorzover zij tot verschillende culturele groepen behoren. We hebben de voordelen echter zwaarder laten wegen dan dit nadeel.

analyse van antwoorden

De zo verzamelde gegevens zijn vervolgens nader te analyseren om tot relevante kennis te komen. Hoe is die analyse in deze onderzoeksofzet gepland? Dat is toe te lichten naar twee aspecten. Op de eerste plaats wilden we ons beperken tot een statistische en dus kwantitatieve analyse van de gegeven antwoorden. Dat is uiteraard een sterke beperking, want dit levert inhoudelijk geen andere betekenis op dan die welke de onderzoeker zelf al van te voren in

zijn hoofd had. De beoogde kennisvermeerdering blijft dus beperkt tot kennis van de mate, waarin betekenissen in het hoofd van de onderzoeker al of niet in het hoofd van de respondenten zit (aangenomen, dat zij die in hun antwoorden op logische wijze hebben uitgedrukt). Ook hier geldt echter hetzelfde argument als bij de dataverzameling: vanwege het verkennende karakter op een betrekkelijk uitgestrekt gebied hebben we de voordelen van deze kwantitatieve analyse zwaarder laten wegen dan de nadelen.

Het tweede aspect van het analyseplan is de ordening van de antwoorden terwille van deze statistische verwerking. Daarvoor geldt een dubbel uitgangspunt. Enerzijds biedt de ordening van de toegespitste onderzoeksvragen daarvoor een oriëntatie. Anderzijds is het bovenstaande schema van het onderzoeks-ontwerp daarvoor een basis. De combinatie van deze twee uitgangspunten leidt tot het nevenstaande schema van variabelen, dat we als grondslag gekozen hebben voor de statistische analyse van de antwoorden. De bovenste blokken daarin staan voor variabelen (verschillende antwoorden) in de experimentele groep en de onderste blokken voor variabelen in de controlegroep. Het middelste blok bij de experimentele groep (de X in het onderzoeksontwerp) duidt de lessenreeks aan en ontbreekt dus bij de controlegroep.

Om herhaling te voorkomen zullen we pas in de volgende paragrafen nader toelichten welke statistische berekeningen precies voor welke groepen van variabelen zijn gepland en uitgevoerd. In elk geval wilden we zowel de blokken afzonderlijk statistisch beschrijven als statistisch (kausale) samenhangen opsporen tussen de verschillende blokken. Zodoende wilden we vooral verkennen in hoeverre de antwoorden op de natoets door de lessenreeks dan wel door andere mogelijke beïnvloedingsfactoren veroorzaakt zouden kunnen zijn om daaruit uitspraken over leereffekten af te leiden.

lessenreeks

voortoets (9 vragen) 01	lessenreeks zoals gepland (projekt) X	natoets (9 vragen) 02
achtergrond en intentioneel netwerk 1. Demografische factoren a. geslacht b. leeftijd c. woonplaats etc. 2. Godsdienstige factoren a. kerkelijkheid b. wereld- en levensbe- schouwing (w.l.b.)	uitvoerings- factoren 1. Docent 2. Klas 3. Oordeel leerlingen en docenten over a.projekt b.lessen etc.	en natoets schaal (20 vragen)
voortoets (9 vragen) 03		natoets (9 vragen) 04
achtergrond en intentioneel netwerk (idem als bij experimentele groep)		en natoets schaal (20 vragen)

4.1.3. Samenstelling van de vragenlijsten

In de opzet van dit proefondervindelijk onderzoek nemen de schriftelijke vragenlijsten, die we aan leerlingen en docenten wilden voorleggen, een cruciale plaats in. Daarom besteden we daar afzonderlijk aandacht aan. Strikt genomen behoren ze tot de onderzoeksmethode, dus tot de activiteiten door middel waarvan we een antwoord wilden proberen te krijgen op de toegespitste onderzoeksvragen. Anderzijds hangen ze inhoudelijk zo sterk samen met die toegespitste onderzoeksvragen dat we ze uitdrukkelijk in relatie daarmee willen toelichten. In zekere zin zijn het precies uitwerkingen van die onderzoeksvragen. Mede om die reden beschrijven we eerst hoe deze vragenlijsten zich verhouden tot de toegespitste onderzoeksvragen. Vervolgens lichten we nader toe wat dat impliceert voor de vragenlijsten voor de deelnemende leerlingen. Tenslotte expliciteren we in dat licht welke vragenlijsten zijn samengesteld voor de docenten, die aan dit onderzoek zouden meedoen.

- onderzoeksvragen en vragenlijsten -

Hoe verhouden deze vragenlijsten voor leerlingen en docenten zich tot de toegespitste onderzoeksvragen?

logische afleiding

Laten we daarvoor eerst aangeven, waarom de vragen aan leerlingen en docenten niet identiek zijn aan maar wel logisch afleidbaar zijn uit de toegespitste onderzoeksvragen. Het verschil tussen beide soorten vragen betreft zowel hun functie als de logische status van hun inhoud. De vragen, die aan leerlingen en docenten gesteld worden, zijn kommunikatieve activiteiten van de onderzoeker, waarin hij de bedoeling uitdrukt om van de leerlingen en docenten bepaalde informatie te krijgen. In deze vragen geeft hij hen richtlijnen om bepaalde antwoorden te geven. Deze vragen moeten een intensioneel inhoudsverslag bevatten van de antwoorden, die hij wil krijgen, bijvoorbeeld van de uitingen van psychische toestanden van de leerlingen en docenten (van hun overtuigingen etc). In het geheel van zijn onderzoeksplan maken deze vraagactiviteiten deel uit van de methode, door middel waarvan hij de beoogde kennis wil verwerven. Ook de toegespitste onderzoeksvragen zijn weliswaar richtlijnen en ook die bevatten een intensioneel inhoudsverslag van antwoorden, die de onderzoeker wil krijgen. Ze hebben in het geheel van zijn onderzoeksoptzet echter een andere functie en zijn daarom geen vragen aan respondenten, maar aan de onderzoeker zelf. De toegespitste onderzoeksvragen zijn richtlijnen van de onderzoeker (aan zichzelf) voor de beoogde kennis, die hij door middel van de onderzoeksmethode wil (doen) veroorzaken. Zij representeren geen methodische activiteiten, maar de beoogde onderzoeksresultaten. Ze bevatten daarom bijvoorbeeld geen intensioneel inhoudsverslag van de uitingen van psychische toestanden van de respondenten, maar een intensioneel inhoudsverslag van een psychische toestand van de onderzoeker zelf: van de kennis, die hij be-

oogt. Die beoogde kennis is bijvoorbeeld een beoogde representatie van de psychische toestanden van de respondenten en/of van de uitingen door de respondenten van hun psychische toestanden. De beoogde kennis van de onderzoeker, waarvan zijn toegespitste onderzoeksvragen een verslag bevat, is dan dus zijn representatie van de geestelijke verschijnselen van de respondenten, terwijl de vragenlijsten een intensioneel verslag moeten bevatten van de uitingen van die psychische verschijnselen door de respondenten. De beoogde kennis van die geestelijke verschijnselen is iets anders dan de beoogde uiting van die verschijnselen.

Belangrijker dan dit verschil is evenwel het logische en systematische verband dat tussen beide soorten vragen te leggen is. De inhoud van de beoogde kennis, die in de toegespitste onderzoeksvragen gerepresenteerd wordt, is in elk geval een representatie van datgene, wat de onderzoeker over de leerlingen en docenten te weten wil komen. Als hij zijn toegespitste onderzoeksvragen gekozen heeft beschikt hij dus over een intensioneel verslag van de psycho-sociale verschijnselen, die hij blijkens die onderzoeksvragen wil (her)kennen. Bovendien wil hij met name door middel van vragen de leerlingen en docenten er toe aanzetten die antwoorden te geven, die bij hem de beoogde kennis (herkenning) kan veroorzaken. Omdat hij in zijn onderzoeksvragen beschikt over een intensioneel verslag van de verschijnselen, die hij wil (her)kennen, kan hij dus uit dat verslag minstens afleiden welke antwoorden inhoudelijk zijn bedoeling om te weten zouden kunnen bevredigen, dus tot welke antwoorden hij de leerlingen en docenten moet aanzetten om in die uitingen van hun psychische toestanden de verschijnselen te kunnen (her)kennen, die hij blijkens zijn toegespitste onderzoeksvragen inderdaad wil (her)kennen. Omdat ook de vragenlijsten een intensioneel verslag moeten bevatten van de antwoorden die hij wil krijgen kan hij uit de representatie van de beoogde kennis in de toegespitste onderzoeksvragen afleiden van welke inhoud hij in zijn vragen verslag moet doen en welke vragen hij in die zin moet stellen.

bepaalde keuze

Als we deze redenering konsekwent zouden volgen zouden alle inhoudelijke elementen van de toegespitste onderzoeksvragen in de vragenlijsten aan de respondenten vertegenwoordigd moeten zijn. Dat is in de praktijk van het onderzoek echter ondoenlijk. Er moeten keuzen uit gemaakt worden. Deze keuzen zijn nooit volledig te beargumenteren, eenvoudig omdat het keuzen zijn. Wel is aan te geven dat bij de hier gemaakte keuzen de volgende drie overwegingen en motieven een doorslaggevende rol hebben gespeeld.

De eerste overweging betreft de spreiding van de vragen. Er is uitdrukkelijk naar gestreefd een representatieve steekproef uit alle toegespitste onderzoeksvragen als inhoudelijk oriëntatiepunt voor de samenstelling van de vragenlijsten te hanteren. Daarbij is bovendien gekeken naar hoofd- en bijzaken in het licht van de centrale vraagstelling van deze studie. Dat heeft er bijvoorbeeld toe geleid, dat wel naar het oordeel van leerlingen en docenten ge-

vraagd is over de extra aandacht voor taal in dit project, maar niet naar hun oordeel over de toetsingsprocedure.

Een tweede keuzemotief betreft de kwaliteit van de vragen. Het is geen eenvoudige opgave om reeksen vragen samen te stellen, die voldoen aan de gebruikelijke methodologische kwaliteitseisen. Daarom hebben we zoveel mogelijk gebruik gemaakt van vragen en vragenreeksen, die al getoetst zijn op deze kwaliteit. Om die reden hebben we bijvoorbeeld de vragenlijsten betreffende de wereld- en levensbeschouwing overgenomen uit het SON-onderzoek van de Fakulteit voor Maatschappijwetenschappen van de Katholieke Universiteit te Nijmegen. Op een aantal andere punten zijn bestaande vragenlijsten gedeeltelijk overgenomen of zijn vragen daaruit aangepast aan ons onderzoeksdoel.

Een derde overweging tenslotte hangt hiermee samen, maar betreft vooral het aantal en de formulering van de vragen. Het verkennende karakter van dit onderzoek impliceert, dat we ook dingen wilden weten, waarvoor nog geen vragen ontwikkeld waren en waarvan te voren moeilijk vastgesteld kon worden in hoeverre de antwoorden relevant zouden zijn. Om er nu voor te zorgen, dat bij de statistische analyse voldoende betrouwbare schalen gekonstrueerd konden worden op basis van de antwoorden, hebben we voor sommige (wellicht relevante) punten relatief veel vragen gesteld, ook als die op logische gronden niet per se nodig leken of als dit slechts andere formuleringen zijn met dezelfde inhoud.

- voor de leerlingen -

Op grond van deze uitgangspunten zijn voor de leerlingen de toegespitste onderzoeksvragen konkreet uitgewerkt in twee vragenlijsten. Wat houden die in en in welke vorm zijn die vragen gesteld?

intentioneel netwerk en achtergrond

De eerste had een tweevoudige funktie. Zij was ten eerste bedoeld om relevante gegevens te verzamelen over de achtergrond en het intentionele netwerk van de leerlingen. Op de tweede plaats was zij bedoeld als voorttoets, dus om na te gaan in hoeverre de beoogde leerdoelen reeds vooraf al of niet gerealiseerd zijn. Op deze tweede funktie komen we zo dadelijk terug in samenhang met de natoets-vragen in de tweede vragenlijst.

Laten we eerst aangeven welke vragen betreffende de achtergrond en het intentionele netwerk van de leerlingen voor hen gekozen zijn. Ze zijn naar de volgende drie soorten in te delen.

1. Vragen betreffende algemene eigenschappen van demografische en maatschappelijke aard.

Op dit punt hebben we ons beperkt tot vragen naar leeftijd, geslacht, woonplaats, opleidingsroute, vakkenpakket, het beroep van de ouders, de

hoogste opleiding van de ouders, politieke interesse en voorkeur, en favoriete omroepen.

2. Vragen betreffende hun wereld- en levensbeschouwing en hun kerkbetrokkenheid.

Voor beide soorten vragen is de betreffende vragenlijst overgenomen uit het genoemde SON-onderzoek. Dat is een sociologisch onderzoek naar de (on)christelijke identiteit van de Nederlandse bevolking (Felling e.a. 1981).

3. Vragen betreffende eigenschappen, die van bijzonder belang zijn voor precies deze lessenreeks.

Die omvatten vragen naar leesgewoonte, literaire interesse en voorkeur, gewoonte van bijbellezen, interesse in de bijbel, Job-lezen, behandeling van Job in eerdere godsdienstlessen, andere bronnen van informatie over Job, het beeld van Job, gedachte over het thema van het boek Job en oordeel over behandeling van het boek Job in de katechese.

toetsvragen

Wat betreft de voortoets hebben we ons beperkt tot 9 vierkeuze-vragen en 1 open vraag. Uit de try-out was gebleken, dat de leerlingen nagenoeg niets wisten van het boek Job en van de taaldaden-theorie. In de voorgesprekken met de docenten werd de verwachting bevestigd, dat dit voor bijna alle leerlingen zou gelden. Daarom leek het niet zinvol hen een lange serie vragen voor te leggen, waarvan zij het antwoord bijna alleen maar zouden kunnen raden. Anderzijds vroeg het onderzoeksonderwerp toch om een zekere voortoets. Als tussenoplossing is er daarom voor gekozen voorafgaand aan de lessenreeks slechts 10 vragen te stellen. Door middel van deze vragen wilden we van de leerlingen te weten komen in hoeverre

1. zij aan een afzonderlijke tekst uit het boek Job zouden herkennen, welk soort taaldaad daarin wordt gesteld. Daarvoor is de verwensing aan het begin van de openingsmonoloog gekozen.
2. zij aan een afzonderlijke Job-tekst zouden herkennen, hoe daarin "met taal wordt gespeeld". Daarvoor is een ironische vraag uit de Jahweh-toespraken gekozen.
3. zij de boodschap, welke door het boek Job wordt overgedragen, konden karakteriseren als protest.
4. zij het negatieve kernelement van de propositionele inhoud van de makro-richtlijn van het boek Job zouden kennen: breng God in situaties van lijden niet ter sprake als waarborg van recht en orde.
5. zij zouden weten, dat volgens het boek Job terecht aan God is toe te schrijven in situaties van lijden: Hij houdt je altijd vast ook al begrijp je niet hoe.
6. zij althans voor een deel de vervulling van deze makro-richtlijn nu (huidige strekking) zouden herkennen in een konkrete troostzin: "hoe dit lijden nog met God te rijmen is begrijp ik niet meer".
7. zij de vervulling van deze makro-richtlijn nu (huidige strekking) zelf zouden kunnen formuleren. Daarom is hiervoor een open vraag gekozen.

8. zij het grondbeginsel van de wijsheidstraditie kenden, dat er een onlosmakelijke samenhang is tussen het levenslot van mensen en hun levenswandel.
9. zij wisten, welke benadering van het lijden te karakteriseren is als participatie aan het lijden: een houding van lotsverbondenheid met de konkrete mens die lijdt.
10. zij wisten, dat objektivering van het lijden vaak samengaat met een rationele werkelijkheidsbenadering.

De tweede vragenlijst voor de leerlingen was op de eerste plaats bedoeld als natoets, dus om na te gaan in hoeverre de beoogde leerdoelen na de lessenreeks ook inderdaad bereikt waren. Daarvoor zijn de bovengenoemde 10 vragen uit de voortoets ook in de natoets opgenomen en aangevuld met 16 andere vragen. Voor de inhoud daarvan zijn verwezen naar tabel B26 en B27 in de bijlagen. In het schema op de volgende pagina geven we wel een overzicht van de spreiding van al deze toetsvragen. Daarbij volgen we op de eerste plaats het onderscheid in drie soorten leerdoelen naar het objekt van de betreffende intentionele toestanden: (teksten uit) het boek Job, relevante elementen uit Searle's uitwerking van de taaldadentheorie en de betekenisachtergrond, die de interpretatie van het boek Job mogelijk maakt: de indeling van de linkerkolom. Op de tweede plaats maken we daarbij onderscheid tussen verstaan met en verstaan zonder uitdrukkelijke toepassing van elementen uit de taaldadentheorie. Zie schema 1 op hiernaast.

oordeel over de lessenreeks

Op de tweede plaats wilden we in de tweede vragenlijst nagaan hoe de leerlingen, die deel uitmaakten van de experimentele groep, zowel de planning als de uitvoering achteraf zouden beoordelen. Aan deze beoordelvingsvragen zijn toegevoegd een aantal vragen betreffende een katechetische behandeling van Job als zodanig, dus afgezien van de specifieke wijze, waarop dat gebeurt in dit projekt, en een vraag naar hun interesse in katecheselessen in het algemeen.

Voor dit geheel zijn 70 vragen gesteld volgens de zogeheten Likert-methode: voor elke vraag moesten de leerlingen op een 5-puntsschaal aangeven welk punt het meest met hun oordeel overeenkwam, bijvoorbeeld:

"De uitleg in het werkschrift vind ik:

doelmatig 1---2---3---4---5 niet doelmatig"

Deze beoordelvingsvragen zijn als volgt verdeeld over de drie categorieën, welke in de toegespitste onderzoeksvragen zijn onderscheiden.

1. 16 vragen betreffen de vooraf bepaalde doelstellingen en de opbouw van het projekt.

schema 1: Spreiding van de toetsvragen

* betekent dat de vraag ook in de voortoets gesteld is.

+ betekent dat de vraag alleen in de natoets gesteld is.

Elk teken staat telkens voor een toetsvraag

	verstaan op zich, dus zonder relatie tussen Job en taaldadentheorie of Job en achtergrond	verstaan met behulp van elementen uit de taaldaden- theorie
boek Job		
afzonderlijke teksten		**+
het boek als geheel	***++	*
huidige strekking	**+	++
taaldadentheorie		
soorten taaldaden	++	
fiktie en ironie	++	
makro-taaldaad	++	
achtergrond		
achtergrond van Job	+++	
eigen achtergrond	**	

2. 36 vragen betreffen de vooraf gekozen methode (werkwijze, werkschrift, audiovisueel materiaal en opdrachten).
3. 18 vragen betreffen een aantal niet vooraf geplande procesaspecten van de lessen (onderlinge kommunikatie, sfeer en optreden van de docent).

- voor de docenten -

Voor de docenten zijn vier vragenlijsten samengesteld. Wat hielden die in?

intentioneel netwerk en achtergrond

De eerste en meest uitvoerige had een dubbele functie. Het eerste doel was een aantal gegevens te verzamelen omtrent het netwerk en de achtergrond van de docenten. Op de tweede plaats wilden we ook van de docenten weten, hoe zij het project en de uitvoering daarvan achteraf beoordeelden. Wat betreft het netwerk en de achtergrond zijn de volgende drie soorten vragen gesteld:

1. Vragen betreffende eigenschappen van demografische en maatschappelijke aard. We hebben ons hier beperkt tot vragen naar leeftijd, burgerlijke staat, favoriete omroep, politieke interesse en politieke voorkeur.
 2. Vragen betreffende hun wereld- en levensbeschouwing en hun kerkbetrokkenheid. Hiervoor zijn dezelfde vragen gesteld als bij de leerlingen.
 3. Vragen betreffende kenmerken, die van bijzonder belang zijn voor precies deze lessenreeks. Evenals bij de leerlingen zijn vragen gesteld naar leesgewoonte, literaire interesse en voorkeur, bijbellesen en interesse in de bijbel. Daarenboven zijn een betrekkelijk groot aantal vragen gesteld naar hun opleiding, katechetische ervaring en vooral hun theologische en katechetische opvattingen.
- De vragen naar de opleiding betreffen het soort theologische opleiding, het opleidingsinstituut, jaar van afsluiting, en eventuele vervolgopleidingen.
 - De vragen naar hun katechetische ervaring betreffen het aantal jaren, merendeels in deeltijd of voltijds, in welk schooltype, in welke leerjaren en eventuele andere doceertaken.
 - De meeste vragen betreffen hun theologische en katechetische opvattingen. Daarvoor is gevraagd in welke mate zij welke vaktijdschriften bijhouden, op welke skriptie zij zijn afgestudeerd en welke literatuur daarin centraal stond, in hoeverre die doorwerkt in hun katecheselessen, welke theologische publikaties hun theologische oriëntatie het meest beïnvloedt en hoe zij hun theologische oriëntatie zelf karakteriseren. Verder is vooral met het oog op de specifiek katechetische opvattingen en gewoonten gevraagd, met welk onderwijs-materiaal zij hun lessen invullen, welk theologisch leidmotief hun katechesevisie het meest bepaalt, welke doelstellingen en themakeuzes zij wenselijk achten voor de katechese in het V.O., welke algemene doelstelling en inhoud zij zelf kiezen voor hun katechese in het V.O., in hoeverre zij er voorstander van zijn, dat katechese een "richtinggebonden" onderdeel wordt van Levensbeschouwelijke Vorming,

gewoon cijfers geeft, meer de onderlinge communicatie tussen de leerlingen bevordert, uitdrukkelijker gebruik maakt van inzichten uit de taaldadentheorie en verloopt volgens een uitgewerkt leerplan. Er zijn een aantal vragen gesteld naar de doelstellingen, die zij wenselijk achten in de katechetische behandeling van bijbelteksten, naar de klassen, waarin de bijbel naar hun mening de meeste aandacht diende te krijgen, naar het soort exegetische inzichten, die zij het meest volgen in hun bijbelbehandeling, naar het belang, dat zij hechten aan het zelf lezen van bijbelteksten in de katechese, naar hun belangrijkste selektiekriterium voor bijbelteksten in de katechese en naar hun oordeel over het belangrijkste bijbeldidaktische probleem in de huidige katechese. Er zijn verder vragen gesteld naar hun "diagnose" van de taalproblematiek in de huidige katechese. Bovendien is gevraagd, in hoeverre er binnen de sekte katechese verschillen in opvattingen bestaan over het vak katechese, in hoeverre katechese door de leerlingen, mede-docenten en directie zinvol wordt gevonden, in hoeverre zij zich als katecheet alleen voelen staan op school, hoe zij hun eigen pedagogisch-didaktische bekwaamheid en theologische deskundigheid inschatten, wie of wat hun katecheselessen het meest dient te bepalen, in hoeverre naar hun eigen schatting hun doelstellingen in de katecheselessen gerealiseerd worden en welke zij de grootste problemen achten, waarmee de huidige katechese in het V.O. worstelt. In een laatste serie is gevraagd, in hoeverre zij het boek Job al eens eerder hadden behandeld en in welk leerjaar, in hoeverre zij thuis zijn in dit bijbelboek, in hoeverre zij al eerder kennis hadden gemaakt met de taaldadentheorie, in hoeverre zij er zich tijdens de lessenreeks voldoende in thuis achtten, wat zij van de taaldadentheorie vonden, wat zij vonden van het thema lijden in de katechese, hoeveel voorbereidingstijd ze aan deze lessen besteed hadden, of dat meer of minder was dan gewoonlijk en in hoeverre ze deze lessen met plezier hadden voorbereid.

oordeel over de lessenreeks

Wat betreft het oordeel van de docenten over de lessenreeks zijn behalve dezelfde vragen, die aan de leerlingen zijn gesteld, nog een aantal aanvullende vragen aan hen voorgelegd. Ze betreffen de instructiebijeenkomsten voor de docenten, de docentenhandleiding, het aantal geplande lesuren, de didaktische werkvormen en het gebruik van de taaldadentheorie. Bovendien is een globaal eindoordeel over het project gevraagd, aan de eventuele nuancering daarvan, aan de wenselijk geachte bijstellingen, aan suggesties voor het gebruik door andere docenten en aan de wenselijkheid van bredere verspreiding. De laatste vragen betreffen de mate, waarin zij plezier hadden beleefd aan deelname aan dit onderzoek, hun oordeel over het nut van zulk soort onderzoek en een eindoordeel over dit soort onderzoek.

rapportage en klasgegevens

De tweede vragenlijst voor de docenten wordt gevormd door de zogeheten rapportageformulieren. Daarin is de docenten gevraagd na elk lesuur in dit

project per klas een aantal vragen te beantwoorden, welke bij de weging van de onderzoeksresultaten van belang zouden kunnen zijn. Deze vragen betreffen op de eerste plaats de invulling van de eerste vragenlijst door de leerlingen: in hoeverre heeft de docent daar toelichting bij moeten geven, welke problemen hebben zich er eventueel bij voorgedaan en waren er leerlingen afwezig. Vervolgens moesten zij voor elk van de 10 geplande lessen aangeven of naar hun oordeel de betreffende doelstellingen gerealiseerd waren, of zij alle geplande inhoud hadden kunnen behandelen, of de tekst in het werkschrift door de leerlingen in haar geheel gelezen was, of zij alle vragen/opdrachten behandeld hadden, of zij anderszins waren afgeweken van de docentenhandleiding, of zij bij de les huiswerk hadden opgegeven, welke leerlingen afwezig waren, of er zich tijdens de les nog andere bijzonderheden hadden voorgedaan, die van invloed zouden kunnen zijn op de resultaten van het onderzoek en wat hun totaalindruk was van de les. Tenslotte zijn er vragen gesteld betreffende de invulling van de tweede vragenlijst door de leerlingen: in hoeverre is er toelichting bij gegeven, hebben er zich problemen voorgedaan bij de nummering of anderszins, welke leerlingen waren afwezig en hoe was de gang van zaken bij de uitvoering van dit project in het algemeen in deze klas.

Ook voor het proefwerk is een rapportageformulier voor elke klas samengesteld. Daarin werd de docenten gevraagd aan te geven, of zij dit proefwerk een volledig lesuur hadden laten duren, of zij de opdrachten van dit proefwerk met de leerlingen hebben nabesproken, hoeveel lessen zij aan dit project hadden besteed voordat zij het proefwerk lieten maken, na welke les van het werkschrift zij het proefwerk hadden afgenomen, wat de stof was welke de leerlingen voor dit proefwerk moesten leren, welke vragen uit het proefwerk zij de leerlingen niet hadden laten maken, welke vragen zij zelf eventueel aan het proefwerk hadden toegevoegd, welke opmerkingen zij eventueel nog over het proefwerk hadden en welke leerlingen bij het proefwerk afwezig waren.

De vierde en laatste vragenlijst voor de docenten had betrekking op een aantal klassegegevens. Daarin werd hen gevraagd per klas aan te geven uit hoeveel leerlingen de klas bestond, hoe het oordeel van de meeste docenten over deze klas luidde (via 11 vijf-puntsschalen), volgens welk patroon de communicatie in deze klas doorgaans verliep tijdens deze lessenreeks, hoe zij de socio-emotionele lading van deze communicatie beoordeelden (via twee 5-puntsschalen), hoe sterk een vijftal mogelijke groepsnormen in deze klas van invloed was geweest op het gedrag en welke andere gegevens zij zelf relevant achtten voor dit onderzoek (b.v. groepsstructuur, relatie docent-klas, motivatie voor katechese en communicatie in de klas).

Aan het eind van elke vragenlijst werd de docenten de mogelijkheid gegeven zelf opmerkingen te maken, die naar hun oordeel voor het onderzoek of anderszins van belang zouden kunnen zijn. Behalve via deze schriftelijke vragenlijsten wilden we ook via mondelinge vragen zoveel mogelijk relevante gegevens verzamelen. Deze gesprekken zijn echter niet voorgestrukt.

Hoe is het onderzoeksplan, dat in de vorige paragraaf is toegelicht en verantwoord, nu feitelijk uitgevoerd? Dat is naar drie punten te beschrijven. Het eerste punt betreft de konkrete organisatie van het onderzoek. Hoe is het concreet voorbereid en geregeld tot een samenhangend en goed lopend geheel (4.2.1.)? Het tweede punt heeft betrekking op de deelnemers aan dit onderzoek. Welke personen en groepen hebben feitelijk meegedaan en wat waren hun belangrijkste kenmerken (4.2.2.)? Het derde punt tenslotte betreft de daadwerkelijke lessenreeks. In hoeverre en op welke wijze is de planning van het katecheseprojekt rond Job inderdaad uitgevoerd en in hoeverre is men van de planning afgeweken (4.2.3.)?

4.2.1. De konkrete organisatie

Hoe het onderzoek concreet is voorbereid en geregeld kan naar drie fasen beschreven worden. De eerste fase betreft de try-out en de bijstelling van de onderzoeksopzet naar aanleiding van de ervaringen, die daarin zijn opgedaan. De tweede fase heeft betrekking op de direkte voorbereiding en organisatie van het eigenlijke onderzoek. De derde fase betreft de feitelijke gang van zaken tijdens de uitvoering van het veldexperiment.

- voorproef en bijstelling -

Wat hield de try-out in en welke konsekwenties zijn er uit getrokken?

try out

Ruim een half jaar voor de definitieve uitvoering van het onderzoek is een proefversie van het katecheseprojekt en van de vragenlijsten voor de leerlingen eerst uitgetoetst op een school in Tilburg in een 5 Atheneum-klas van 22 leerlingen. Het projekt was toen nog gepland voor een reeks van 7 lessen met een iets andere indeling dan boven is aangegeven, maar overigens met nagenoeg dezelfde doelstellingen, opbouw en inhoud. De eerste vragenlijst omvatte wat betreft de achtergrondgegevens behalve vragen naar persoonsgegevens 28 vragen naar overtuigingen, verlangens en vragen rond God en het lijden. De daarbij gevoegde voorttoets bestond uit 20 vragen, waarvan er 5 open waren en 15 gesloten (4-keuze). Na de vierde les is een uitvoerige "tussentoets" afgenomen, waarin 14 toetsvragen werden gesteld en bovendien aan de leerlingen werd gevraagd, in hoeverre zij al eens iets uit het boek Job hadden gelezen voor het begin van dit projekt en hoe zij het projekt tot dan

toe beoordeelden (via 12 vragen met een 5-puntsschaal). De natoets bestond uit dezelfde 20 vragen uit de voortoets, 26 gesloten beoordelvingsvragen, 1 open beoordelvingsvraag en een vraag naar absenteïsme. Bovendien zijn van alle lessen bandopnames gemaakt om zo nauwkeurig mogelijk te kunnen bepalen, welke aspecten van de lessen wel en welke niet goed liepen.

ervaringen met de proefversie

De belangrijkste ervaringen, die daarbij werden opgedaan waren de volgende. Wat betreft het projekt bleek het geplande aantal van 7 lessen te krap om de doelstellingen te kunnen bereiken. In feite werden er 11 lesuren aan besteed. De leerresultaten waren betrekkelijk goed. In het algemeen vonden de leerlingen echter, dat de inzichten uit de taaldadentheorie te veel als doel op zich funktioneerden en te weinig in dienst van een beter verstaan van het boek Job werden behandeld. Dat oordeel werd ondersteund door de docent. Verder zijn er een groot aantal punten van meer ondergeschikte aard duidelijk geworden, bijvoorbeeld betreffende formuleringen in het werkschrift, voorbeelden, opdrachten, etc. Wat betreft de vragenlijsten werd duidelijk, dat het met het oog op de verwerking aanbeveling verdiende zoveel mogelijk vragen gesloten te maken, dat een aantal toetsvragen verbetering behoeften en dat het wenselijk was de beoordelvingsvragen uit te breiden.

bijstellingen

Naar aanleiding van de bevindingen in deze try-out en naar aanleiding van kritische opmerkingen over de vragenlijsten door enkele deskundigen is het projekt op een aantal punten bijgesteld. Ook zijn de vragenlijsten uitgebreid en verbeterd. Dit resulteerde in de definitieve onderzoeks-versie van het onderwijsleerpakket zoals het in paragraaf 3.2.3. is beschreven en toegelicht, en in de definitieve vragenlijsten, welke hierboven zijn beschreven. Bovendien is van deze ervaringen gebruik gemaakt bij de samenstelling van de docenten-handleiding. Daarin is een eerste hoofdstuk opgenomen, waarin aan de medewerkende docenten de uitgangspunten en opzet van dit proefondervindelijk onderzoek is toegelicht.

- direkte voorbereiding -

Hoe is daarna het eigenlijke onderzoek konkreet voorbereid en georganiseerd?

werving

Na deze bijstellingen is in de zomer van 1984 gestart met de direkte voorbereiding van het onderzoek. Daarvoor zijn eerst via enkele sleutel-funktionarissen op het gebied van katechese in het V.O. 16 katechesedocenten (10 in Noord Brabant en 6 in Limburg) benaderd met het verzoek om aan dit onderzoek mee te werken. Veertien van hen konden en wilden hun medewerking toezeggen: 4 in Limburg en 10 in Noord Brabant. 2 katechese-docenten in Limburg vielen om verschillende redenen af. De eerste had toevallig geen 5

atheneum-klas in de periode, waarin het onderzoek gepland was. De tweede zag wegens te drukke werkzaamheden geen kans om er extra tijd in te investeren. De overige docenten reageerden uiterst welwillend en koöperatief.

instructiebijeenkomsten

Voor de docenten, die hun medewerking hadden toegezegd, zijn in het najaar van 1984 twee instructiebijeenkomsten georganiseerd. Daarin is op de eerste plaats de opzet van het onderzoek uitvoerig toegelicht. Verder hadden deze bijeenkomsten voor een deel het karakter van een soort bijscholing op het gebied van de taaldadentheorie. Vooraf waren de werkschriften, tekstboekjes en docentenhandleidingen ter hand gesteld en door de deelnemers bestudeerd. Voor de deelnemers was de taaldadentheorie echter nieuw. Daarom bleek het wenselijk de kerninzichten van de taaldadentheorie nog uitvoeriger toe te lichten. Bovendien zijn er een aantal konkrete suggesties gedaan voor de didaktische aanpak van het projekt.

afspraken

Zowel in de instructiebijeenkomsten als in een aantal telefonische kontakten met de docenten zijn er nadere afspraken gemaakt over de uitvoering van projekt en onderzoek. Wat betreft de tijd van uitvoering werd afgesproken, dat men in januari 1985 onmiddellijk na de kerstvakantie zou starten. De einddatum was uiteraard afhankelijk van het aantal lesuren katechese per week in de betreffende klassen. In elk geval werd er op gemikt, dat het onderzoek in het tweede trimester afgewerkt werd. Vlak voordat de betreffende docenten met de uitvoering van het onderzoek zouden beginnen zijn ze allen nog een keer persoonlijk bezocht door de onderzoekers en zijn de laatste eventuele "problemen" besproken.

- gang van zaken -

Hoe verliep de feitelijke gang van zaken tijdens de uitvoering van het veldexperiment en de verwerking van de gegevens?

uitvoering projekt

Zoals afgesproken startte het onderzoek in januari 1985 op alle afgesproken plaatsen met de invulling van de eerste vragenlijst door de leerlingen. De ingevulde vragenlijsten zijn zo snel mogelijk door de docenten doorgegeven aan de onderzoekers, zodat een begin gemaakt kon worden met de verwerking. Tijdens de lessen is er met de docenten wel regelmatig kontakt geweest over eventuele technische problemen. Om het karakter van een veldexperiment zoveel mogelijk recht te doen is er echter inhoudelijk van de kant van de onderzoekers geen invloed meer uitgeoefend op het verloop van de lessen.

Vermeldenswaard is hier wel de volgende tegenslag. Al vrij snel na de start viel één docent in Noord Brabant met 4 klassen en in totaal meer dan 100 leerlingen uit vanwege gezondheidsredenen. Op dat moment was er geen

alternatief meer voor te organiseren en is dus besloten deze drastische vermindering van het aantal leerlingen voor lief te nemen. Zodoende bleven er voor de experimentele groep 11 docenten over met in totaal 556 leerlingen. Bij deze steekproef zijn 60 leerlingen verloren gegaan wegens absenteïsme bij het invullen van de vragenlijst(en) of vanwege onbruikbare vragenlijsten. Voor de controlegroep bedroeg deze uitval 15 leerlingen. Het aantal leerlingen in de experimentele groep, waarover bruikbare gegevens verzameld konden worden kwam daardoor uit op 496, en het aantal leerlingen in de controlegroep werd daardoor teruggebracht tot 84.

verwerking gegevens

Terwijl de lessenreeks overal nog volop liep is een begin gemaakt met de verwerking van de eerste vragenlijst van de leerlingen en zijn de nodige voorbereidingen getroffen voor de statistische berekeningen van alle gegevens. Daarvoor is in de eerste fase vooral gebruik gemaakt van de faciliteiten en medewerking van de Capaciteitsgroep Medische Informatica en Statistiek van de Rijksuniversiteit Limburg. In overleg met de medewerkers van deze Capaciteitsgroep is op grond van de toegespitste onderzoeksvragen het analyseplan uitgewerkt en - na invoering van de gegevens in de computer - uitgevoerd op alle vragenlijsten, die in mei 1985 alle terugbezorgd waren. Bij de statistische verwerking is gebruik gemaakt van het Statistical Package for the Social Sciences (SPSS-X). Welke berekeningen precies zijn gemaakt zullen we nader aangeven bij de beschrijving van de uitkomsten.

Vermeldenswaard is hier wel, dat voor de afronding van de verwerkingsfase door een kopieerfout alle opgeslagen gegevens onvindbaar waren. Met medewerking van een deskundige van de Rijksuniversiteit Groningen kon weliswaar een systeem worden teruggevonden in de opslag. Niettemin moesten alle gegevens vanuit de vragenlijsten opnieuw gecontroleerd worden. Dat leverde niet alleen veel extra werk, maar ook een aanzienlijke vertraging op.

4.2.2. De feitelijke deelnemers

In het kader van de uitvoering van het onderzoek past nu eerst een beschrijving van de personen en groepen, die feitelijk met dit onderzoek hebben meegedaan (de steekproef). We beperken ons hier tot een samenvattende beschrijving en verwijzen voor de uitkomsten van de berekening van aantallen, percentages, gemiddelden en significante verschillen tussen de experimentele groep en de controlegroep naar de tabellen in deel I en deel II van de bijlagen. Ze zijn genummerd als B1, B2, B3 enz. Om een globaal beeld van de steekproef te geven beschrijven we hier achtereenvolgens de belangrijkste kenmerken van de leerlingen, de docenten en de klassen en scholen.

Wat voor leerlingen feitelijk aan dit onderzoek hebben meegedaan is naar drie aspecten te beschrijven: kenmerken van demografische en maatschappelijke aard, oriëntaties op kerkelijk en levensbeschouwelijk vlak en gerichtheden, die van bijzonder belang kunnen zijn voor een katechetische Jobbehandeling. Zoals gezegd ging het om 496 leerlingen in de experimentele groep en 84 leerlingen in de controlegroep.

demografische gegevens

Alle leerlingen zaten in 5 atheneum. Hun leeftijd varieerde van 16 tot 20 jaar met een gemiddelde van ruim 16 (tabel B1). In de experimentele groep zaten iets meer jongens dan meisjes, terwijl in de controlegroep de meisjes duidelijk in de meerderheid waren (tabel B1). Verreweg de meeste leerlingen hebben alleen een VWO-route in het voortgezet onderwijs gevolgd en zowel de experimentele groep als de controlegroep bestond slechts voor een klein percentage uit "instromers" van Havo en/of Mavo (tabel B3). Voor de lessenreeks wellicht van enig belang is het vakkenpakket van de leerlingen. Wiskunde en economie zijn duidelijk vaker gekozen dan de talen (tabel B3).

De milieu's, waaruit de leerlingen afkomstig zijn is enigermate af te leiden uit de grootte van hun woonplaats en de opleiding en het beroep van de ouders. In woonplaats is er een vrij grote verscheidenheid. Opvallend is wel, dat de leerlingen uit de experimentele groep merendeels uit plaatsen komen met meer dan 10.000 inwoners, terwijl de meeste leerlingen van de controlegroep in kleinere plaatsen wonen (tabel B1). Wat het ouderlijk milieu betreft heeft bijna 80% van de vaders en meer dan 60% van de moeders minstens voortgezet onderwijs gevolgd en 41,7% HBO en/of universiteit. Bij de vaders lag dat in de experimentele groep en in de controlegroep precies gelijk (tabel B2).

Enige indicatie voor de sociaal-kulturele gerichtheid van de leerlingen ligt waarschijnlijk in hun politieke interesse en voorkeur en in hun favoriete omroep. De amusementsomroepen (Veronica, TROS en AVRO) genieten veel meer voorkeur dan de identiteitsomroepen, al is in de controlegroep wel opmerkelijk meer voorkeur voor VPRO en KRO dan in de experimentele groep (tabel B4). Politiek zijn de leerlingen over het algemeen maar matig geïnteresseerd en voorzover dat het geval is heeft ongeveer een kwart van de leerlingen een voorkeur voor de VVD. Zij lijken gemiddeld meer naar rechts te neigen dan naar links, zij het in de controlegroep iets minder. Ruim een derde zegt echter geen mening te hebben of het niet te weten als het om hun voorkeur voor een politieke partij gaat (tabel B5).

kerkbetrokkenheid en levensbeschouwing

Meer rechtstreeks van belang in het kader van dit onderzoek is de kerkbetrokkenheid en levensbeschouwing van de leerlingen. Voor de kerkbetrokkenheid is een kumulatieve schaal gekonstrueerd op basis van de positieve antwoorden

op de volgende vragen (ontleend aan Felling, Peters en Schreuder 1981, 54-57):

1. Zijn/waren je ouders lid van een christelijke kerk of geloofsgemeenschap?
2. Beschouw je jezelf als lid van een christelijke kerk of geloofsgemeenschap?
3. Bezoek je regelmatig (eenmaal per week/per maand) kerkdiensten; dan wel volg je deze op radio of t.v.?
4. Ben je zelf actief lid van groepen of verenigingen in kerkelijk verband?

Op grond van positieve antwoorden op deze vragen kan de volgende schaal van kerkbetrokkenheid gekonstrueerd worden:

- A. onkerkelijken evenals de ouders (geen enkel antwoord positief)
- B. onkerkelijken anders dan ouders (alleen vraag 1 positief)
- C. randkerkelijken (vraag 1 en 2 positief)
- D. modaal kerkelijken (vraag 1,2 en 3 positief)
- E. hoogkerkelijken (alle vragen positief).

Volgens deze schaal is nu meer dan een derde van de leerlingen onkerkelijk, nog geen kwart randkerkelijk, iets meer dan een kwart modaal kerkelijk en een betrekkelijk klein percentage hoogkerkelijk. Wel zitten in de controlegroep relatief iets meer hoogkerkelijke leerlingen (14,3%) dan in de experimentele groep (5,8%), terwijl voor de andere categorieën de frekwentieverdeling vrij parallel loopt. Overigens behoren bijna alle kerkbetrokken leerlingen tot de rooms-katholieke kerk (tabel B8).

Tegen die achtergrond is het interessant, dat bijna de helft van de leerlingen thuis wel godsdienstig is opgevoed en ruim een derde niet. Bovendien vindt ruim 10% van hen zichzelf wel godsdienstig, een kwart enigszins en bijna de helft niet (45%). In de experimentele groep zegt 15,5% het niet te weten en in de controlegroep 22,6%.

Welke zijn dan precies hun levensbeschouwelijke oriëntaties? Om dat nader te bepalen zijn op de eerste plaats schalen gekonstrueerd op grond van de vragenlijsten, die aan het SON-onderzoek zijn ontleend (Felling, Peters en Schreuder 1981, 43-45). Deze vragenlijsten bestonden uit 52 stellingen, waarbij aan de leerlingen via een vijf-puntsschaal telkens werd gevraagd in welke mate ze het met die stelling eens waren. Op hun antwoorden is eerst een faktoranalyse uitgevoerd, waarvan de uitkomsten zijn weergegeven in tabel B10. Op grond daarvan konden 5 levensbeschouwelijke oriëntaties onderscheiden worden. Vervolgens is berekend, hoe de gemiddelde schaalcores van de leerlingen op elk van deze 5 factoren is. Een overzicht daarvan biedt tabel 1 op de volgende bladzijde.

tabel 1: gemiddelde schaalscores van de leerlingen op de 5 factoren van levensbeschouwing.

Schaal van 1 (= helemaal van overtuigd) tot 5 (=helemaal niet van overtuigd)

	experimentele groep	kontrole groep
faktor 1: christelijke levensoriëntatie	2.55	3.72
faktor 2: ontkenning van zin	2.42	3.89
faktor 3: immanente levensoriëntatie	3.85	2.39
faktor 4: ontkenning van transcendentie	2.92	3.15
faktor 5: positieve duiding van het lijden	2.98	3.50

Uit deze tabel blijkt, dat er opvallende verschillen bestaan tussen de experimentele groep en de controlegroep wat betreft de wereld- en levensbeschouwing. Terwijl in de experimentele groep verhoudingsgewijs opvallend hoog geskoord wordt op overtuigingen die passen in een immanente levensoriëntatie, is in de controlegroep juist het tegenovergestelde het geval. Uitgaande van de gemiddelden over alle leerlingen in onze steekproef blijken de leerlingen het meest overtuigd te zijn van uitspraken, die bij een immanente levensoriëntatie passen. Het lijkt er op, dat de leerlingen het leven over het algemeen vooral binnenwerelds duiden, overigens zonder tegenstelling met een transcendentiegeloof. Natuurwetten lijken voor hen zeer stringent te gelden, terwijl zij toch zeggen er van overtuigd te zijn, dat iedereen zelf zin kan geven aan zijn leven. Uitspraken, die passen bij een ontkenning van transcendentie en een positieve duiding van het lijden, worden minder sterk beaamd. Ook hier betreft het een binnenwereldse duiding, maar nu van verdriet en lijden: ze dienen niet voor iets anders buiten dit leven, maar hebben een immanente zin. Ook ontkenning van zin (nihilisme) komt bij de leerlingen wel voor, maar dit is toch minder sterk aanwezig dan de voorgaande oriëntaties. Dat geldt ook voor overtuigingen, die passen bij een christelijke levensoriëntatie. Uitgaande van het totaalgemiddelde worden deze christelijke stellingen door de leerlingen het minst gedeeld, voorzover het althans gaat om zingeving van leven en dood en om het zich gedragen weten door een hogere macht.

specifieke achtergronden

Wat betreft de gerichtheden, die van bijzonder belang kunnen zijn voor een katechetische Jobbehandeling, hebben we op de eerste plaats aan de leerlingen gevraagd naar de mate waarin zij lezen, naar hun interesse in literatuur en hun literaire voorkeur en naar hun gewoonte. Daarbij zijn we er van uitgegaan, dat deze gerichtheden van invloed zouden kunnen zijn op hun interesse voor de behandeling van zo'n literair bijbelboek als Job. Nu zegt wel bijna de helft van de leerlingen, dat zij af en toe literatuur lezen. Van de experimentele groep zegt 38% dat regelmatig te doen en van de controlegroep zelfs de helft. Toch blijkt maar een derde echt in literatuur geïnteresseerd te zijn en ongeveer de helft "enigszins". En het soort literatuur, waar de meesten een voorkeur voor uitspreken, is modern (na-oorlogs) proza (tabel B6).

Op de tweede plaats is in verband met dit bijbeeldidactisch project van belang in welke mate de leerlingen in de bijbel lezen en geïnteresseerd zijn in de bijbel. De bijbel-interesse is vrij laag: ruim twee derde zegt er helemaal niet in geïnteresseerd te zijn en ongeveer een kwart enigszins, terwijl nog geen 5% zegt, dat zij er echt belangstelling in heeft. Er blijken dan ook zeer weinig leerlingen voor zichzelf in de bijbel te lezen: nog geen 10%. Ruim 90% leest er nooit in (tabel B7).

Daarom is het ook niet verwonderlijk, dat meer dan 80% van de leerlingen nog nooit iets van het boek Job heeft gelezen. Slechts weinigen kennen het boek uit de katechese. Bij meer dan 90% van de leerlingen is het nog nooit behandeld (tabel B7). Overigens zeiden de leerlingen van de experimentele groep gemiddeld al voor de lessenreeks het ook niet zo interessant, belangrijk en prettig te vinden wanneer het boek Job in de hogere klassen van het voortgezet onderwijs behandeld wordt. In hoeverre ze het zinvol achten lieten ze daarbij in het midden (tabel B13).

Tussen de gemiddeldes van de experimentele groep en die van de controlegroep bestonden er alleen significante verschillen wat betreft geslacht, voorkeur voor amusementsomroepen, literaire voorkeuren (tabel B11), woonplaats, alle factoren van wereld- en levensbeschouwing (tabel B12), politieke interesse, literaire interesse, de gewoonte om literatuur te lezen, de mate, waarin zij op een andere wijze dan via de katechese informatie hadden gekregen over Job en de mate waarin zij een katechetische Jobbehandeling in de hogere klassen van het voortgezet onderwijs interessant, prettig en zinvol zouden vinden (tabel B13).

- de docenten -

Hoewel de docenten in onderzoekstechnische zin niet tot de steekproef gerekend mogen worden spelen zij in het hele proces van uitvoering van het onderzoek wel een belangrijke rol. Daarom is het zinvol ook nader te beschrijven wat voor katechese-docenten feitelijk aan het onderzoek hebben meegegaan. Het betreft 11 docenten, die het project hebben uitgevoerd, en 2 docenten, waarvan de leerlingen alleen tot de controlegroep behoorden. Wat waren hun belangrijkste kenmerken?

demografie, opleiding en ervaring

Het zijn allen mannen, waarvan 11 gehuwd en 2 ongehuwd zijn, in leeftijd variërend van 28 tot 50 jaar. Met één uitzondering zijn allen in politiek geïnteresseerd, 7 zelfs zeer geïnteresseerd. De meesten hebben een voorkeur voor linkse politieke partijen en voor identiteitsomroepen, waarbij met name ook de IKON en de VPRO genoemd worden. Zie voor de preciese gegevens tabel B14.

Wat betreft hun opleiding hebben 11 docenten een doktoraalopleiding theologie en 2 docenten een MO-theologie opleiding gevolgd en wel aan katholieke opleidingsinstituten (met één uitzondering). Hoe lang voor het

onderzoek zij deze opleiding hadden afgesloten varieerde overigens sterk: 2 van hen waren al in 1971 afgestudeerd, dus al 14 jaar geleden, één had pas 1 jaar geleden zijn studie afgesloten. 7 docenten hadden overigens na hun opleiding nog enigerlei vorm van na- en/of bijscholing gevolgd. Ook het aantal jaren onderwijs- en met name katechese-ervaring verschilde sterk: van 20 tot 4 jaar. Zie tabel B14.

kerkbetrokkenheid en levensbeschouwing

Op één na beschouwden ze zichzelf als katholiek, al zeiden enkelen er uitdrukkelijk bij, dat zij zich niet rooms-katholiek wilden noemen. Verder zijn ze allen, wederom op één uitzondering na, zeer kerkbetrokken en beschouwen ze zichzelf als zeer godsdienstig. Wat betreft hun scores op de 5 factoren van wereld- en levensbeschouwing doet zich een merkwaardig verschijnsel voor. Docenten en leerlingen scoren ongeveer even hoog als het gaat om stellingen die passen bij een christelijke levensoriëntatie, terwijl er op de andere factoren aanzienlijke verschillen bestaan tussen de gemiddelde scores van de docenten en de gemiddelde scores van alle leerlingen, dus die van de experimentele en controlegroep samen (zie tabel 2). Het lijkt alsof de docenten en leerlingen christelijke overtuigingen ongeveer even sterk delen, terwijl dat bij de docenten veel minder gepaard lijkt te gaan met een immanente levensoriëntatie. De docenten scoren aanzienlijk hoger dan de leerlingen op stellingen die passen bij een transcendentie-geloof. De meest opmerkelijke verschillen liggen bij de ontkenning van transcendentie en de ontkenning van zin. Uitspraken, die daarbij passen worden door de docenten nog veel minder sterk beaamd dan door de leerlingen. Ontkenning van zin (nihilisme) wordt door de docenten veel minder sterk gedeeld dan door de leerlingen, maar van een positieve duiding van het lijden lijkt bij hen toch minder sprake dan bij de leerlingen.

tabel 2: vergelijking gemiddelde schaalscore van de docenten en alle leerlingen op de 5 factoren van wereld- en levensbeschouwing.
Schaal van 1 (= helemaal van overtuigd) tot 5 (= helemaal niet van overtuigd)

	docenten	leerlingen
faktor 1: christelijke levensoriëntatie	2.56	2.72
faktor 2: ontkenning van zin	3.80	2.60
faktor 3: immanente levensoriëntatie	3.00	3.63
faktor 4: ontkenning van transcendentie	4.09	2.99
faktor 5: positieve duiding van het lijden	3.69	3.18

theologische en katechetische oriëntatie

Een samenvattende beschrijving van hun theologische en katechetische oriëntatie is moeilijk te geven, omdat op deze punten inhoudelijk sterke verschillen bleken te bestaan. In het tweede deel van de bijlagen zijn een aantal tabellen opgenomen, waaruit op een gedifferentieerde wijze blijkt, hoe de verdeling over de docenten lag. Hier beperken we ons tot enkele hoofdpunten. Ze zijn als volgt samen te vatten.

- Een aantal belangrijke theologische leidmotieven voor de katechese. Verreweg de hoogste score ligt hier bij "de religieuze ervaring", gevolgd door "de bevrijding van de mens" (tabel B18);
- (On)wenselijkheden betreffende de katechese in het voortgezet onderwijs volgens deze docenten. Hier komt sterk naar voren dat die katechese volgens allen zou moeten verlopen volgens een duidelijk uitgewerkt leerplan (tabel B20);
- Opvattingen over factoren, die de katecheselessen het meest dienen te bepalen. Niet verwonderlijk, maar niettemin belangrijk is hier dat "ervaringen/vragen/verlangens van de leerlingen" als belangrijkste faktor wordt aangegeven. De leerplandeterminant wetenschap scoort bij deze docenten aanzienlijk lager en maatschappij nog lager (tabel B19);
- Favoriete doelstellingen in de katechese in het voortgezet onderwijs. Dat blijken achtereenvolgens vooral te zijn "openheid/gevoeligheid ontwikkelen voor belangrijke dingen in het leven", kritisch leren denken over de religieuze dimensie van de werkelijkheid" en "persoonlijke keuzes leren maken op religieus en ethisch gebied" (tabel B22);
- Favoriete onderwerpen in de katechese in het voortgezet onderwijs. In volgorde zijn dat vooral de "ervaring van de leerlingen", "ethische kwesties", "maatschappelijke vraagstukken" en "bijbelteksten" (tabel B21);
- Wenselijkheid van bepaalde doelstellingen van een katechetische bijbelbehandeling in de katechese. De eerste twee plaatsen worden hier ingenomen door "de betekenis van de betreffende teksten leren begrijpen" en "eigen ervaringen en vragen leren herkennen in de bijbel". Het laagst scoort "de ontstaanstijd en de ontstaansgeschiedenis van bijbelteksten leren kennen" (tabel B23).

Job en taal

We hebben de docenten ook gevraagd in hoeverre ze zich voor de aanvang van de lessenreeks thuis voelden in het boek Job en in hoeverre naar hun eigen oordeel hun kennis van de taaldadentheorie voldoende was om de lessen in dit opzicht behoorlijk te kunnen geven. Wat dit laatste punt betreft vond slechts 1 docent zijn kennis ruim voldoende, 8 docenten vonden hun kennis voldoende en 2 docenten achtten die kennis onvoldoende (tabel B15). Bij dit oordeel is overigens in aanmerking te nemen, dat 7 docenten nog nooit hadden kennis gemaakt met de taaldadentheorie voordat ze aan dit project meewerkte. Slechts 2 docenten hadden er vooraf wel eens iets van gelezen of gehoord. Wat betreft het boek Job voelden 8 van hen er zich redelijk in thuis, maar 5 van hen nauwelijks (tabel B16).

Hun diagnose van de taalproblematiek in de katechese luidde vooral, dat zich in de katechese de kloof manifesteert tussen de geloofstaal en de taal van de technisch-wetenschappelijke wereld. Dat die taal wereldvreemd zou zijn, te weinig hedendaags en onpersoonlijk werd door hen veel minder beaamd en door verschillende zelfs krachtig ontkend (tabel B17).

Dit algemene beeld van de docenten is aan te vullen met de karakterisering, die elke docent van zichzelf gaf. We gaan hier niet uitdrukkelijk op

deze beschrijvingen in, omdat ze vanuit de vraagstelling van dit onderzoek niet rechtstreeks van belang zijn. Om die reden zijn ze slechts opgenomen in de bijlagen (deel VI).

4.2.3. De daadwerkelijke lessenreeks

Hoe de planning van het katecheseprojekt daadwerkelijk is uitgevoerd is nu naar drie aspecten te beschrijven. Het eerste betreft de randvoorwaarden zoals de konkrete lesvoorbereiding door de docenten en de aanwezigheid van de leerlingen. Het tweede heeft betrekking op de uitvoering van de hoofdlijnen van het projekt. En het derde aspect betreft de afzonderlijke lessen.

- de randvoorwaarden -

In hoeverre is bij de uitvoering van het projekt voldaan aan een aantal randvoorwaarden, zoals de konkrete lesvoorbereiding door de docenten en de aan-/afwezigheid van leerlingen. In een veldexperiment als dit spelen de voorafgaande bedoelingen van de docenten immers een sterk mede-bepalende rol. Bovendien zijn voorafgaande bedoelingen van de projektontwerper zelden even inhoudelijk bepaald als de onmiddellijk voorafgaande bedoelingen van de docenten. In hoeverre dat ook in dit geval een rol heeft gespeeld in de feitelijke reeks lessen is moeilijk uit te maken. Op dit punt beschikken we slechts over de beschrijvingen in de rapportageformulieren en uit summiere mondelinge informatie van de betreffende docenten. Uit deze gegevens valt niettemin het volgende algemene beeld op te maken.

lesvoorbereiding

Wat betreft de voorbereiding hebben 5 docenten gemiddeld tussen een half uur en een uur voorbereidingstijd aan elke les besteed. Bij 6 docenten lag die tijd tussen één en twee uur. Volgens 3 docenten was dat veel meer dan normaal, volgens 6 docenten meer en volgens 2 docenten minder. Overigens hebben 2 docenten met veel plezier aan de voorbereiding gewerkt, 5 met plezier, 2 met weinig plezier en 1 met tegenzin. Om even vooruit te lopen op de uitkomsten van het onderzoek naar de leereffekten rijst het vermoeden, dat er enige samenhang zou kunnen bestaan tussen deze voorbereidingsgegevens en zowel de goedscores als het oordeel van de leerlingen van de betreffende docenten. Zo skoren de leerlingen van docent nr. 6, die zegt met tegenzin minder dan een uur (en minder dan normaal) de lessen te hebben voorbereid, duidelijk het laagst. En de hoogste scores liggen bij docent 11, die zegt met veel plezier meer dan een uur (en veel meer dan normaal) aan de voorbereiding te hebben gewerkt.

absenteïsme

Wat betreft het absenteïsme van de leerlingen volstaan we met een korte verwijzing naar tabel B24 in deel III van de bijlagen. Daaruit blijkt, dat er op dit punt opmerkelijke verschillen per klas waren. Zo springt met name de achtste les (over de Jahweh-speeches) bij klas nr. 3 er uit, waarin maar liefst 12 leerlingen afwezig waren. Bij deze klas waren overigens over alle lessen genomen de meeste absenten: 52 over 10 lessen, dus gemiddeld meer dan 5 leerlingen per les, terwijl bijvoorbeeld in klas nr. 14 slechts 1 leerling in les 2 en 3 leerlingen in les 3 afwezig waren. Over alle klassen genomen waren in les 7 (waarin vooral de lijn van de dialogen tussen Job en zijn vrienden aan de orde was) de meeste afwezigen (48) en in de laatste les (over de huidige strekking) de minste (15). Gemiddeld was er per les per klas slechts 1 leerling afwezig.

- de hoofdlijnen -

Wat betreft de feitelijke uitvoering van het project blijkt men zeker de hoofdlijnen wel gevolgd te zijn. In tabel B25 van de bijlagen is per les per klas aangegeven op welke punten van de planning is afgeweken.

tijdsdruk

Als belangrijkste reden voor deze afwijkingen werd door de meeste docenten opgegeven de tijdsdruk ten gevolge van een (te) krappe tijdsplanning. Met het oog op het onderzoek en de controle op deze variabele was vooraf met de docenten afgesproken, dat zij zich zoveel mogelijk zouden houden aan de tijdsplanning, die in het project was gemaakt. Die bleek echter in de meeste gevallen tot flinke problemen te leiden. Alle docenten klaagden er zonder uitzondering over, dat het project te vol gepland was voor de beschikbare tijd. Dat gold in het bijzonder voor de 1e en de 8e les. Sommige docenten hebben zich niettemin gehouden aan de geplande 10 lessen. Anderen zijn er vrijer mee omgegaan en hebben meer lessen aan het project besteed. Ook op dit punt rijst het vermoeden, dat de leerresultaten van de leerlingen die in 10 lessen het project hebben doorgewerkt in het algemeen aanzienlijk lager liggen dan de leerresultaten van de leerlingen, waarbij het project langer heeft geduurd.

Overigens is de tijdsdruk zeker niet de enige oorzaak van afwijkingen in uitvoering geweest. Andere factoren, die kennelijk invloed hebben uitgeoefend, waren bijvoorbeeld de katechese-opvattingen van de deelnemende docenten, hun oordeel over de mogelijkheden en moeilijkheden van de betreffende klas etc. We komen daar nog op terug in verband met achtergronden en intentioneel netwerk. Hier beperken we ons tot een nadere beschrijving van de feitelijke uitvoering van het project in relatie tot de opzet. In hoeverre is de planning van het katecheseprojekt daadwerkelijk uitgevoerd, althans naar de hoofdlijnen van het project?

gebruik van het werkschrift

Op de eerste plaats is in bijna de helft van de lessen (120 van de 250) de tekst in het werkschrift niet volledig of helemaal niet gelezen door de leerlingen, althans niet in de les. In een aantal gevallen is lezing van die tekst wel als huiswerk opgegeven. Veelal is de inhoud ervan door de docent geparafraseerd of samengevat. Over de kwaliteit daarvan hebben we geen precieze gegevens. Wel is duidelijk, dat er op dit punt belangrijke verschillen bestonden tussen verschillende docenten. Dat geldt met name voor de teksten aangaande inzichten uit de taaldadentheorie, zoals viel op te maken uit gesprekken met de docenten. Daaruit bleek, dat sommigen de taaldadentheorie wat al te vlot associeerden met theorieën over "performatief taalgebruik", "tweede taal" of andere vormen van kritiek op het louter deskriptieve taalgebruik.

per docent

Ervan uitgaande dat met name de docent bepalend is voor de uitvoering van de planning is een meer gedifferentieerde beschrijving van de hoofdlijnen van de feitelijke lessenreeks te geven per docent. Vergelijk tabel B25 in de bijlagen. Het zegt bovendien al iets over hun projektbeoordeling.

docent 1

Deze docent heeft zich wel aan de planning gehouden, voorzover het de doelstellingen en de tijd betreft. Hij heeft echter het videofragment in de 1e les, het diaklankbeeld in de 5e les en het rollenspel in de 7e les weggelaten. In de meeste lessen heeft hij de tekst van het werkschrift niet door de leerlingen laten lezen. Bovendien kwam hij in les 8 en 10 niet helemaal klaar met de geplande stof en de opdrachten. In les 9 waren 5 van de 30 leerlingen afwezig. De docent zelf merkt daarbij op: "Jammer voor zo'n belangrijke les".

docent 2

Ook deze docent heeft het projekt bij één klas uitgevoerd. Opmerkelijk daarbij is, dat hij in de eerste 5 lessen de tekst van het werkschrift niet door de leerlingen heeft laten lezen en in de laatste 5 lessen wel. Hij is nogal vrij met de opdrachten omgegaan en hij heeft het diaklankbeeld in les 8 weggelaten. Vanaf de 8e les is hij pas van de tijdsplanning afgeweken. In totaal heeft hij 13 lessen over het projekt gedaan.

docent 3

Van meetafaan kwam deze docent in de beide klassen, waaraan hij het projekt heeft gegeven, in tijdnood. Daardoor kon hij in de eerste lessen de stof niet goed afwerken en heeft hij al vanaf de 4e les de tijdsplanning verlaten. Bovendien zaten bij hem een aantal omstandigheden tegen. In één klas moest hij het 8e uur van de dag het projekt uitvoeren. Bij precies deze klas was er een uitzonderlijk aantal absentes in les 8: maar liefst 12. De andere klas was volgens de docent zeer gesloten en onvrij.

docent 4

Precies het omgekeerde was het geval bij de klas van docent 4. Blijkens het oordeel van de docent was dit in alle opzichten een uitzonderlijk goede klas. Ook het oordeel van de leerlingen over de docent was trouwens beter dan het gemiddelde. De resultaten waren waarschijnlijk mede daardoor zeer goed. De nogal kritische houding van deze docent tot de taaldadentheorie heeft er waarschijnlijk wel toe bijgedragen, dat het oordeel over de uitdrukkelijke behandeling daarvan in het project ook bij de leerlingen bepaald niet positief was. Het project is in deze klas zeer sterk in overeenstemming met de planning uitgevoerd. Men heeft er ook precies 10 lesuren aan besteed.

docent 5

Deze docent had 3 klassen in de experimentele groep, waarvan 1 duidelijk zeer moeilijk was. Niettemin heeft hij het project het meest volgens de planning uitgevoerd en waren bij hem de minste leerlingen afwezig.

docent 6

Deze docent heeft het project in 5 klassen gegeven, maar met duidelijk afnemend plezier. Ook het oordeel van de leerlingen lag bij deze docent het meest negatief. Zelf geeft hij daarvoor met name twee oorzaken aan: de enorme tijdsdruk (hij heeft zich zo nauwkeurig mogelijk aan de tijdsplanning gehouden) en de groeiende desinteresse van de leerlingen en hemzelf betreffende de taaldadentheorie. In zijn beoordelingen komt bovendien regelmatig terug, dat hij onvoldoende ruimte had voor improvisatie. In hoeverre hij feitelijk toch geïmproviseerd heeft is niet precies na te gaan. Wel is duidelijk, dat hij dit zeer belangrijk vond: "Als uit de klas opmerkingen komen moet improvisatie mogelijk zijn". Boven is al opgemerkt, dat deze docent de lessen ook met tegenzin en in minder tijd dan normaal heeft voorbereid. Bovendien blijkt uit de rapportageformulieren, dat hij zich nauwelijks aan de tekst van het werkschrift heeft gehouden, "omdat dat na mijn uitleg niet nodig was". Overigens waren er in deze klassen gemiddeld de minste leerlingen afwezig.

docent 7

Ook deze docent met 2 klassen in de experimentele groep zag gaandeweg steeds minder in uitdrukkelijke behandeling van inzichten uit de taaldadentheorie. Hij heeft in klas 6 vanaf de 5e les en in klas 13 vanaf de 7e les besloten de taaldadentheorie eenvoudig weg te laten. Ook het oordeel van de leerlingen over de lessenreeks ligt in deze klassen iets onder het gemiddelde.

docent 8

Deze docent had 4 klassen in de experimentele groep. In de 4e klas liep de lessenreeks iets moeilijker dan in de overige 3, volgens de docent mede omdat die klas in het 7e lesuur godsdienst had en omdat dit typisch

een moeilijke klas was. Dat verklaart, waarom in deze klas opvallend veel opdrachten niet gemaakt zijn. Voor het overige heeft deze docent zich tamelijk nauwkeurig aan de planning gehouden, al heeft hij de inzichten uit de taaldadentheorie iets minder uitvoerig behandeld dan in het projekt was gepland. In geen van de 4 klassen heeft hij het geplande rollenspel in de 7e les gedaan. In plaats daarvan heeft hij een huiswerkopdracht aan de leerlingen gegeven: "Wat zou God nu gaan zeggen ter oplossing van dit konflikt tussen Job en de vrienden?" In de 8e les kwam hij sterk in tijdnood. Daarom heeft hij deze over twee lesuren "uitgesmeerd".

docent 9

Deze docent had drie klassen in de experimentele groep, waarvan 1 heel lastig en 1 heel prettig was. Volgens eigen zeggen heeft de docent vaak niet alle stof kunnen behandelen. Wel heeft hij al na de 8e les een proefwerk gegeven. Dat heeft het leereffekt waarschijnlijk positief beïnvloed.

docent 10

Deze docent had twee betrekkelijk kleine groepen in de experimentele groep. Hij heeft zich in beide groepen vrij nauwkeurig aan de planning gehouden. Alleen het rollenspel in les 7 heeft hij niet gedaan. Wel had hij zelf wat twijfels over de zin van de inzichten uit de taaldadentheorie. Op dit punt voelde hij zich ook enigermate onzeker.

docent 11

Hij heeft slechts met 1 klas aan het experiment meegedaan. Achteraf vond hij het jammer, dat hij niet bij meer klassen dit projekt heeft uitgevoerd. Hoewel hij de meeste katechese-ervaring van allen had heeft hij de lessen zeer degelijk, lang en meer dan normaal voorbereid, kennelijk ook met zeer veel plezier. Hij heeft veel meer tijd voor het projekt genomen dan alle andere docenten, namelijk 15 lesuren. Enerzijds heeft hij het projekt inhoudelijk precies uitgevoerd zoals gepland was. Anderzijds is hij met de werkvormen zeer vrij omgegaan: hij heeft er zelf zeer veel eigen voorbeelden bij gevoegd, andere teksten mee in verband gebracht en eigen opdrachten uitgewerkt. Ondanks de lange duur is het oordeel van deze klas over het projekt veruit het meest positief.

- afzonderlijke lessen -

In hoeverre is tenslotte de planning van het katecheseprojekt uitgevoerd, wanneer we dit differentiëren naar de afzonderlijke lessen? Ook hier beperken we ons tot enkele centrale punten en verwijzen voor meer details naar tabel B25.

les 1

Deze inleidende les, waarin het er vooral om ging, dat de leerlingen naar aanleiding van een filmfragment moesten formuleren hoe zij zelf God ter sprake brachten en eventueel wilden brengen in situaties van lijden, was duidelijk te vol. Er moest tenslotte ook in duidelijk worden wat de totaalopzet van het project inhield. In 10 van de 25 klassen is de geplande stof niet volledig behandeld en in 15 klassen zijn niet alle opdrachten gemaakt. Bovendien bleek het in verschillende klassen moeilijk om de leerlingen zover te krijgen, dat ze hun eigen antwoord formuleerden op de vraag, hoe volgens henzelf God ter sprake te brengen is in situaties van ernstig lijden. Het videofragment bleek in de meeste klassen wel, maar in enkele klassen onvoldoende motiverend te werken. In klas 1 is dit fragment helemaal weggelaten.

les 2

Deze les ging vooral over het boek Job als wijsheidsliteratuur, over de wijsheidstraditie, over de opbouw van het boek Job en over de wijze, waarop je de boodschap van dat boek als een makrotaaldaad van de auteur kunt afleiden uit de reeks mikrotaaldaden die hij stelt of laat stellen door zijn personages. Het was duidelijk de minst problematische les in de hele reeks. Alle docenten waren het er over eens, dat in deze les ruim voldoende tijd was om de geplande stof te behandelen, al vond men de inhoud soms "pittig". In verschillende klassen heeft men hier het laatste deel van les 1 ingehaald. Voor het overige is deze les in alle klassen het meest in overeenstemming met de planning verlopen. Vooruitlopend op de leereffekten zou dit in elk geval enige verklaring kunnen bieden voor het gegeven, dat de twee toetsvragen, die uitdrukkelijk op deze les betrekking hadden (makro-taaldaad en boodschap van een tekst), relatief zeer goed beantwoord zijn.

les 3

Deze les betrof vooral de proloog van het boek Job. Ook hierin deden zich betrekkelijk weinig problemen voor, al was hij wat voller gepland dan les 2. Daardoor is in 8 klassen de stof niet helemaal afgewerkt en zijn eveneens in 8 klassen niet alle opdrachten gemaakt. Dat lag vooral aan de moeite, die een aantal leerlingen hadden met het grondbeginsel van de wijsheidstraditie: de samenhang tussen levenslot en levenswandel. Waarschijnlijk is men er in de meeste klassen iets te gemakkelijk overheen gegaan en heeft men meer aandacht besteed aan het godsbeeld van de wijsheidstraditie.

les 4

Deze les was op zich niet zo vol gepland. Omdat het hierin ging om Job's openingsmonoloog en om verschillende houdingen tegenover het lijden had de les echter wel een sterke belevingslading, die extra tijd vroeg. Dit was ook de les, waarin het specifieke karakter van een gemoedsuitdruk-

king werd behandeld. Mede daarom hebben 4 docenten in deze les besloten van de tijdsplanning af te wijken en meer tijd uit te trekken voor het hele projekt.

les 5

Deze les draaide om de reactie van de vrienden op Job. Het is om verschillende redenen een opmerkelijke les. Juist om te voorkomen, dat het projekt te verbaal zou blijven was hierin een diaklankbeeld voorzien. In 3 klassen is die niet gedraaid. Welke motieven hier precies een rol hebben gespeeld konden we niet ontdekken. Dit klankbeeld is zowel door de docenten als de leerlingen van de klassen, waarin hij wel is vertoond, zeer verschillend beoordeeld. Daarom vermoeden we dat hier een andere faktor in het spel is, die er bij de betreffende twee docenten toe geleid heeft om van vertoning af te zien. Welk motief doorslaggevend is geweest blijft echter gissen. Overigens klagen veel docenten, dat deze les wat rommelig is verlopen.

Ook in andere opzichten is deze les zeer uiteenlopend beoordeeld door de betreffende docenten: van zeer goed tot zeer slecht, overigens zonder duidelijke toelichtingen. Duidelijk is wel, dat vanaf deze les de uitdrukkelijke behandeling van taaladaadtheoretische inzichten door enkele docenten meer als een last dan als een hulp werd beschouwd. Daarbij rijst het vermoeden, dat aan het lesonderdeel over de toespitsing van de wijsheidstraditie door de vrienden van Job op de mogelijkheid van de mens om zijn levenslot via God te verbeteren door een verbetering van zijn levenswandel, relatief veel aandacht is besteed. Men is echter wat snel voorbijgegaan aan de hier behandelde soorten taaldaden: verwijt, voorspelling en advies.

les 6

Deze les over Job's klachten en over het onderscheid tussen een rationele werkelijkheidsbenadering en de beleving van de werkelijkheid als mysterie had het meest het karakter van een gewone, heldere, rustig verlopende les. Met name het voorgestelde bordschema over de opbouw van de lessenreeks heeft in alle klassen als een nuttige "pas op de plaats" gewerkt, waardoor de lijn van het geheel weer goed duidelijk werd. Het heeft er waarschijnlijk sterk toe bijgedragen, dat het oordeel van zowel de docenten als van de leerlingen juist over de opbouw van het projekt zo positief is geweest: de hoogste score op de 5-puntsschaal. Het oordeel van de meeste docenten over deze les is zeer positief. Sommigen vonden hem echter een beetje droog en saai. Met name de samenhang tussen een objektiverende grondhouding tegenover het lijden en een rationele werkelijkheidsbenadering is verhoudingsgewijs uitvoerig behandeld.

les 7

In deze les over het steeds verder oplopende konflikt tussen Job en de vrienden was een rollenspel gepland. Slechts in 12 klassen is dat ook

uitgevoerd. Men blijkt in het algemeen bij deze leerlingen nogal huiverig voor deze werkvorm te zijn. Overigens was ook deze les redelijk vol gepland, zodat een groot aantal docenten er ook om die reden geen kans toe zagen het rollenspel te spelen en na te bespreken. Opmerkelijk voor deze les was verder het zeer hoge aantal absnten (48), met name in klas 3, 9 en 12.

les 8

Deze voor het projekt zo belangrijke les bleek duidelijk overladen te zijn: ironie en vonnis, de toespraken van Jahweh en verschillende Godsbeelden. Bovendien was ook in deze les een diaklankbeeld van 10 minuten voorzien. Dit heeft er toe geleid, dat in 9 klassen meer dan een lesuur aan deze les is besteed en dat men in de andere klassen in zeer grote tijdnood kwam, waardoor de stof niet goed werd afgewerkt en niet alle geplande opdrachten zijn gemaakt. In klas 3 waren maar liefst 12 leerlingen absent.

les 9

Deze les betrof de boodschap van het boek Job als geheel. Ook deze was zeer vol. Bovendien werd hij door de meeste docenten als een moeilijke les gezien, die hoge eisen stelde aan de leerlingen. Dat heeft er toe geleid, dat de meeste docenten vrij veel tijd hebben uitgetrokken voor uitleg in eigen woorden.

les 10

In hoeverre deze afrondende les, betreffende de huidige strekking van het boek Job, is verlopen zoals gepland is moeilijk na te gaan, omdat er veel minder gegevens over verstrekt zijn in de rapportageformulieren. Wel is duidelijk, dat verschillende docenten deze afsluiting onbevredigend vonden en daarom zelf stof hebben toegevoegd. Uit verschillende aanwijzingen blijkt verder, dat de rek er bij veel klassen uit was. Het projekt werd toch wel erg lang gevonden.

De uitkomsten van het proefondervindelijk onderzoek naar de werking van het project zijn nu te specificeren naar drie soorten. Uitgangspunt daarbij vormt het analyseschema, dat in het kader van de opzet in 4.1.2. is aangegeven (p.215). De eerste soort omvat de verschillen tussen antwoorden op de vragen in de voor- en natoets. Die kunnen een eerste aanwijzing geven van mogelijke leereffekten (4.3.1.). De tweede soort betreft de antwoorden op de vragen naar de onafhankelijke variabelen: achtergrond, intentioneel netwerk en het oordeel van leerlingen en docenten over de lessenreeks. Die kunnen in samenhang met de uitvoering van het project indicaties bevatten van mogelijke oorzaken van leereffekten (4.3.2.). Het derde soort tenslotte betreft de statistische relaties tussen deze mogelijke factoren enerzijds en mogelijke leereffekten anderzijds. Daaruit kan worden afgeleid in welke mate de factoren de mogelijke leereffekten inderdaad veroorzaakt kunnen hebben (4.3.3.).

4.3.1. Mogelijke leereffekten

Een eerste aanwijzing voor mogelijke leereffekten is te zoeken in de verschillen tussen antwoorden op de vragen in de voor- en natoets. Die verschillen zijn hier op drie manieren met elkaar vergeleken. De eerste vergelijking geeft de verschillen tussen de antwoorden van de experimentele en van de controlegroep. De tweede is een vergelijking tussen antwoorden van leerlingen van verschillende docenten. De derde betreft de verschillen per klas. Om een globaal beeld te krijgen van de verschillen tussen voor- en natoets geven we eerst de berekeningen daarvan over alle leerlingen, docenten en klassen samen. Dit beeld willen we vervolgens nuanceren, met name naar verschil in enige relevante leerling-variabelen, docenten en klassen.

- experimentele groep en controlegroep -

Hoe groot is het verschil tussen de leerlingen uit de experimentele groep en de leerlingen uit de controlegroep als het gaat om het aantal goede antwoorden op de toetsvragen, die voor en na de lessenreeks zijn gesteld? Daaruit is een eerste indicatie af te leiden van het totale mogelijke leereffekt. Ter berekening daarvan beschikten we over de antwoorden op de 26 vragen, die na afloop van de lessenreeks aan alle leerlingen gesteld zijn en over antwoorden op de 10 daaruit geselecteerde vragen, die de voortoets vormen. Omdat uit betrouwbaarheids-analyses (alpha-berekeningen) bleek dat 1 vraag onbruikbaar was, hebben we die zowel uit de voor- als uit de natoets weggelaten, zodat er in de voortoets 9 vragen overbleven en in de natoets 25.

gemiddelde verschillen

Uitgangspunt voor een vergelijking tussen de gemiddelde scores van de experimentele en de controlegroep op de 9 identieke toetsvragen, die zowel voor als na de lessenreeks gesteld zijn vormt de formule van het onderzoeksontwerp: $(02 - 01) - (04 - 03)$. Volgens die formule bedraagt het saldoverschil .24. De berekening daarvan is schematisch weergegeven in onderstaande tabel 3.

tabel 3: Verschillen tussen gemiddelde scores op 9 identieke toetsvragen samen in voor- en natoets van de experimentele en de controlegroep			
	experimentele groep	controlegroep	
voortoets	.226	.188	$t=2.09^*$ ($p = .037$)
natoets	.500	.221	$t=11.72^{***}$ ($p = .000$)
verschil	.274	.033	$t=9.54^{***}$ ($p = .000$)
saldoverschil	\ .241 /		

Het verschil tussen de gemiddelde scores van de experimentele en van de controlegroep op de voortoets blijkt statistisch significant te zijn. Daarom moeten we bijzonder voorzichtig zijn met deze vergelijking. In volgende berekeningen kunnen we niet zonder meer uitgaan van vergelijkbaarheid van beide groepen op de voortoets.

uitsplitsing per vraag

Mede om die reden zijn voor elk van de 9 items afzonderlijk de verschillen over alle leerlingen uit de experimentele en uit de controlegroep berekend volgens dezelfde formule $(02 - 01) - (04 - 03)$; zie tabel 4 op de volgende pagina. Bovendien is er een t-toets uitgevoerd op de gemiddelde scores van de afzonderlijke items uit de voortoets, op de gemiddelde scores op de natoets en op de verschillen tussen beide gemiddelde scores: zie eveneens tabel 4. Daaruit blijkt, dat er in de voortoets bij 4 van de 9 items significante verschillen bestonden tussen de experimentele groep en de controlegroep. Op die 4 items zijn beide groepen uit statistisch oogpunt dus niet vergelijkbaar. Met name daardoor kan het saldoverschil enigermate vertekend zijn.

Bovendien blijkt, dat met name de scores op item 1 (samenvatting van de inhoud van het boek Job) en item 7 (het ironisch karakter van de toespraken

van God in het boek Job) ver van het totaalgemiddelde afliggen. Item 1 lijkt verhoudingsgewijs een gemakkelijke vraag en item 7 een betrekkelijk moeilijke. Opmerkelijk is verder, dat ook de leerlingen van de controlegroep deze vraag in de natoets aanzienlijk beter beantwoordden dan in de voortoets, zelfs bijna even goed als de leerlingen in de experimentele groep. Bij deze vraag is het verschil tussen beide groepen op de natoets noch het saldoverschil statistisch significant. Vooral dit item kan verantwoordelijk zijn voor de vertekening van de totaalgemiddeldes en van het totale saldoverschil. Anderzijds ligt misschien in de gemiddelde scores op dit item een aanwijzing, dat les 10 van de lessenreeks - waarop dit item uitsluitend betrekking heeft - inderdaad niet zo geslaagd is, zoals we op basis van het uitvoeringsverslag al vermoedden.

tabel 4: verschillen tussen de gemiddelde scores op de 9 identieke vragen afzonderlijk in voor- en natoets van de experimentele en controlegroep

	voortoets			natoets		exp.gr	kon gr	saldoverschil	
item	01	03	p	02	04 p	(02-01)	(04-03)	(02-01)-(04-03)	
1.	25	19		68	19 ***	43	.00	43	***
2.	16	06 *		49	20 ***	33	.14	.17	***
3.	09	02 **		31	05 ***	.22	03	.19	***
4.	27	15 *		.53	.19 ***	26	.04	22	***
5.	10	.02 ***		43	.12 ***	33	.10	.23	***
6.	.52	51		70	55 **	.18	.04	14	*
7.	07	.08		.34	11	.27	24	.03	
8.	.31	.31		48	.29 **	.17	-.02	.19	**
9.	.29	33		50	30 **	.21	-.03	24	***
totaal	.23	.19 *		.50	.22 ***	.27	.03	.24	***

legenda: exp.gr = experimentele groep
 kon.gr = controlegroep
 *** = significant verschil op niveau ($p < .001$)
 ** = significant verschil op niveau ($p < .01$)
 * = significant verschil op niveau ($p < .05$)

Deze uitkomsten zijn te preciseren met de volgende vergelijking. Zowel van de experimentele als van de controlegroep is nagegaan in hoeverre er veranderingen zijn opgetreden in antwoorden op deze 9 identieke vragen, die zowel voor als na de lessenreeks zijn gesteld. Hoeveel procent van de leerlingen uit beide groepen hebben deze vragen respectievelijk tweemaal fout (2 x F), de eerste keer goed en de tweede keer fout (G -> F), tweemaal goed (2 x G) en de eerste keer fout, maar de tweede keer goed (F -> G) beantwoord?

Op grond van de verdeling in soorten vragen volgens schema 1 (p. 221) zijn deze 9 vragen en de antwoorden van de leerlingen daarop verdeeld in drie soorten, die respectievelijk proberen te achterhalen in hoeverre de leerlingen (teksten uit) het boek Job goed verstaan en interpreteren zonder

hulp van elementen uit de taaldadentheorie, in hoeverre ze inzichten uit de taaldadentheorie begrijpen en kunnen toepassen op het boek Job en in hoeverre zij de betekenisachtergrond voor een interpretatie van het boek Job begrijpen. Van de antwoorden op deze drie soorten vragen zijn bovendien de gemiddelden op bovengenoemde punten berekend. En tenslotte is het totaal-gemiddelde vastgesteld. Hieronder is de uitkomst van deze berekeningen in tabel 5 weergegeven.

tabel 5: Vooruitgang en achteruitgang op 9 toetsvragen in voor- en natoets van experimentele en controlegroep (in procenten)

	experimentele groep				controlegroep			
	natoets:fout		natoets:goed		natoets:fout		natoets:goed	
	<u>2xF</u>	<u>G->F</u>	<u>2xG</u>	<u>F->G</u>	<u>2xF</u>	<u>G->F</u>	<u>2xG</u>	<u>F->G</u>
	p				p			
<u>Job verstaan en interpreteren</u> (zonder taaldadentheorie)								
1. Samenvatting inhoud boek Job	25,6	6,3	19,2	<u>49,0</u> **	69,0	11,9	7,1	<u>11,9</u>
2. Afkeuring grondbeginsel wijsheidstraditie	45,4	5,4	7,1	<u>42,1</u> **	76,2	3,8	2,4	<u>17,9</u> *
3. Reactie op niet-als-Job handelen	63,5	5,2	4,2	<u>27,0</u> **	94,0	2,4	0,0	<u>3,6</u>
4. Richtlijn Job om God ter sprake te brengen	36,5	10,9	16,1	<u>36,5</u> **	70,2	10,7	4,8	<u>14,3</u>
<u>Toepassing taaldadentheorie op Job</u>								
5. Boodschap boek Job als protest	52,4	5,2	4,8	<u>37,5</u> **	88,0	1,2	1,2	<u>9,5</u>
6. Openingsmonoloog als gemoedsuiting	16,5	13,1	38,7	<u>31,7</u> **	28,6	15,5	35,7	<u>20,2</u>
7. Toespraken van God als ironie	57,7	4,2	3,2	<u>34,8</u> **	83,3	5,6	2,4	<u>8,3</u>
<u>Achtergrond begrijpen</u>								
8. Participatie aan lyden.	39,3	12,7	17,9	<u>30,0</u> **	53,6	17,9	13,0	<u>15,5</u>
9. Samenhang lydens- en werkelijkheidsbenadering	38,3	11,5	17,5	<u>32,7</u> **	51,2	19,0	14,3	<u>15,5</u>
<hr/>								
Gemiddelde - Job verstaan en interpreteren (zonder t.)	42,7	7,0	11,6	<u>38,7</u>	77,3	7,2	3,5	<u>11,9</u>
- Toepassing taaldadentheorie op Job	42,2	7,5	25,6	<u>34,7</u>	66,7	7,5	13,0	<u>12,7</u>
- Achtergrond begrijpen	38,8	12,0	17,7	<u>31,4</u>	52,4	18,5	13,7	<u>15,5</u>
<hr/>								
Totaalgemiddelde	41,2	8,8	18,3	34,9	65,5	11,1	10,1	13,4

* p < .05 * p < .01 *** p < .001

Ter toetsing van de statistische significantie is over de cijfers in deze vergelijking van voor- en nameting een McNemar-toets uitgevoerd. Daaruit bleek, dat voor alle vragen de verschillen tussen de antwoorden in voor- en nameting van de experimentele groep zeer significant ($p < .001$) zijn, terwijl in de controlegroep alleen bij vraag 2 een significant verschil gevonden werd: het boek Job houdt een afkeuring in van het beginsel van de wijsheidstraditie, dat levenslot en levenswandel onlosmakelijk met elkaar samenhangen ($p < .05$).

Overigens zijn er opmerkelijke verschillen in vooruitgang binnen de experimentele groep, zoals blijkt uit vergelijking tussen de experimentele en de controlegroep. De meest opvallende zijn de volgende. In de experimentele

groep is de vooruitgang op de eerste 2 vragen, die de boodschap van het boek Job betreffen, relatief hoog, terwijl de vooruitgang op vraag 3, die betrekking heeft op de huidige strekking van het boek Job, betrekkelijk laag is. De lessenreeks heeft dus mogelijk wel goed gewerkt voor het verstaan van de boodschap van het boek Job, maar heeft waarschijnlijk veel minder tot gevolg gehad, dat de leerlingen ook de hedendaagse vervullingskondities van dit bijbelboek doorzien.

Bovendien ligt de gemiddelde vooruitgang voor de drie soorten vragen niet ver uit elkaar, zij het dat de verschillen in de controlegroep hoger zijn dan in de experimentele groep. Met het oog op de vraag, in hoeverre toepassing van taaladaetheoretische inzichten helpen om het boek Job beter te verstaan is overigens de score van de controlegroep op vraag 6 van belang. Deze geeft althans enige ondersteuning aan het vermoeden, dat betrekkelijk veel leerlingen ook zonder de uitdrukkelijke behandeling van het onderscheid in soorten taaldaden de gemoedsuiting in de openingsmonoloog als zodanig herkennen.

schaal natoets

Nu wordt in de volgende paragraaf berekend in hoeverre het leereffect verklaarbaar is vanuit het projekt en een aantal andere relevante variabelen. Daarvoor is in ieder geval een schaal nodig voor de scores van de leerlingen uit de experimentele groep op de natoets.

Deze natoets-schaal is als volgt gekonstrueerd. Eerst is op basis van de antwoorden van de leerlingen uit de experimentele groep nagegaan aan welk samenstel van items uit de natoets statistisch gezien de grootste homogeniteit mag worden toegekend. Via een betrouwbaarheidsberekening bleek dat een combinatie van 20 items te zijn met $\alpha = .69$. Zodoende werden 5 van de 25 items uit de natoets verwijderd (namelijk nr. 22,23,25,26 en 28; zie tabel B29 in de bijlagen).

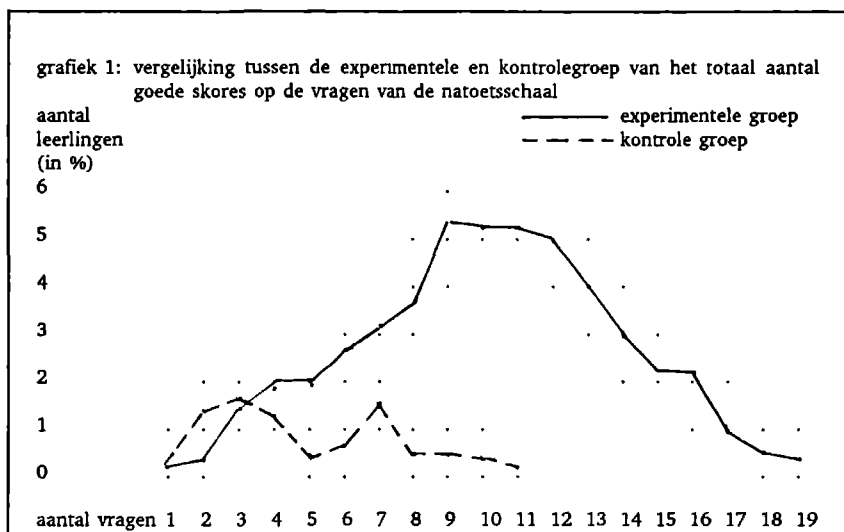
Vervolgens is van alle leerlingen de gemiddelde score op deze resterende 20 items berekend, zowel van de items afzonderlijk als van het totaal: de som gedeeld door 20; zie tabel 6.

tabel 6: verschil tussen de gemiddelde scores op de natoetsschaal van de experimentele en de controlegroep (20 vragen)

experimentele groep	.50
controlegroep	.22
	<hr/>
verschil	.28 (p = .000)

Deze berekening is aan te vullen met een vergelijking van het aantal goede antwoorden van de leerlingen uit de experimentele en de controlegroep op de 20 vragen van de natoetsschaal. Het gemiddeld aantal goede antwoorden in de controlegroep is net iets minder dan 5 en in de experimentele groep is dat net iets meer dan 10. Grafiek 1 geeft een overzicht van deze gegevens. Samengevat ligt het gemiddeld aantal goede antwoorden in de natoetsschaal bij de

experimentele groep bijna tweemaal zo hoog als bij de controlegroep en is de gemiddelde goedscore op de 9 vragen in de voortoets bij de experimentele groep bijna verdubbeld.



- uitsplitsing naar docenten -

De voorafgaande berekeningen betreffen alle leerlingen uit de beide groepen tesamen. Uit sommige berekeningen rijst echter het sterke vermoeden, dat de mogelijke leereffekten sterk verschillen naargelang de docent, van wie de leerlingen les hebben gekregen. Bovendien kunnen de totaal-scores in belangrijke mate bepaald zijn door het relatief grote aantal leerlingen, dat les heeft gekregen van docenten, wier leerlingen gemiddeld ver onder het gemiddelde skoren. En tenslotte is het in het algemeen waarschijnlijk, dat de leereffekten in sterke mate samenhangen met de docent, die les geeft. Daarom is ook berekend hoe groot de verschillen zijn tussen de leerlingen van verschillende docenten als het gaat om het aantal goede antwoorden op de toetsvragen, die voor en na de lessenreeks zijn gesteld.

gemiddelde skores

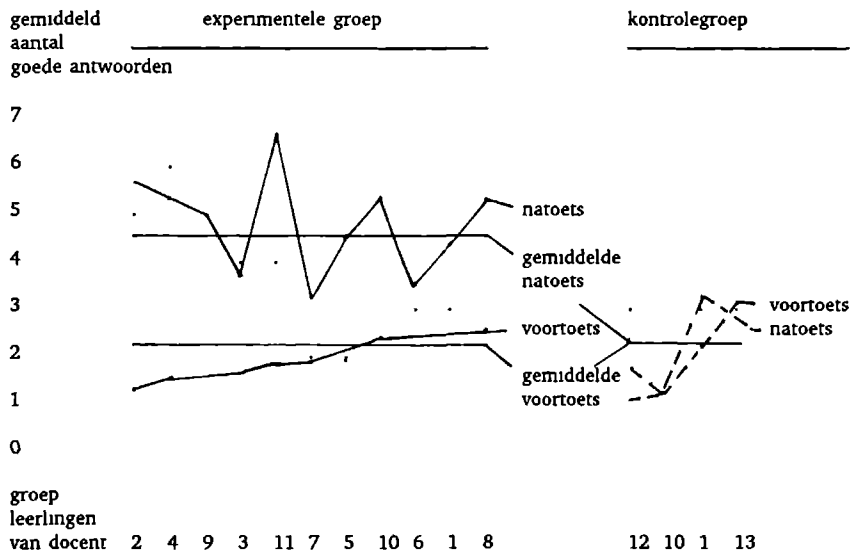
Athans de gemiddelde skores op de 9 identieke toetsvragen en de gemiddelde skores op de natoets-schaal van 20 vragen zijn uitgesplitst naar docenten: zie tabel 7. Hieruit blijkt niet alleen, dat er (soms grote) verschillen bestaan tussen de gemiddelde skores van leerlingen per docent, maar ook, dat het saldooverschil over de gemiddeldes van de leerlingen in dit geval .03 verschilt van het saldooverschil, dat berekend is zonder de docent te verdiskonteren. Dat is voor een deel verklaarbaar uit het gegeven, dat docent 3, 6 en 7 samen

tabel 7. gemiddelde scores op de 9 identieke toetsvragen in voor- en natoets en op de natoetsschaal, uitgesplitst naar docenten

<u>docent</u>	<u>aantal leerlingen</u>	<u>voortoets 9 vragen</u>	<u>natoets 9 vragen</u>	<u>verschil</u>	<u>saldo natoets- verschil</u>	<u>schaal</u>
experimentele groep						
1	30	26	47	<u>21</u>	<u>.18</u>	<u>48</u>
2	21	16	59	43	40	52
3	46	.18	42	<u>24</u>	<u>21</u>	<u>40</u>
4	19	17	56	39	36	54
5	80	21	50	29	26	52
6	90	25	39	<u>13</u>	<u>10</u>	<u>41</u>
7	19	20	36	<u>16</u>	<u>13</u>	<u>40</u>
8	90	29	58	28	25	56
9	58	.17	53	36	.33	55
10	19	24	57	34	31	55
11	19	20	74	<u>54</u>	51	<u>71</u>
					gem 27	
kontrolegroep						
1	28	22	31	.09		22
10	19	.12	10	- 02		16
12	21	11	19	08		18
13	16	<u>32</u>	<u>25</u>	- 07		<u>30</u>

relatief veel leerlingen hadden en dat die leerlingen gemiddeld laag skoren, terwijl bij docent 11 precies het omgekeerde het geval is. Opmerkelijk zijn bovendien de relatief grote verschillen in skores van de leerlingen van de verschillende docenten in de controlegroep: vooral de leerlingen van docent 13 springen er uit. Ook dat kan het totaalbeeld van het saldooverschil enigermate vertekenen. Zie grafiek 2 op de volgende bladzijde.

grafiek 2 vergelijking van het gemiddeld aantal goede antwoorden op de 9 vragen in voor- en natoets per groep leerlingen van eenzelfde docent (geordend naar goedskore op voortoets)



signifikante verschillen

Om te bepalen in hoeverre deze verschillen significant zijn is een variantie-analyse met de Scheffé-toets op de natoetsschaal uitgevoerd met groepen leerlingen van de betreffende docenten (zie tabel 13). Daaruit blijkt, dat de variantie tussen deze groepen significant verschilt van de variantie binnen de groepen. De binnen-variantie is weliswaar bijna driemaal zo groot als de tussen-variantie, maar er bestaan toch significante verschillen tussen een aantal gemiddelde skores van groepen leerlingen van een aantal docenten. Voor de kontrolegroep is dat te verwachten: docent 12, 13 en gedeeltelijk 10

en 1. Opmerkelijk zijn dus vooral de significante verschillen tussen enerzijds de groepen van docent 9, 8 en vooral 11, die relatief hoog skoren, en anderzijds de groepen van docent 3, 7 en 6, die juist betrekkelijk laag skoren.

tabel 8: Variantie-analyse op de natoetsschaal per groep leerlingen met dezelfde docent

	df	kwadraat-som	kwadraat-gemiddelde	F	p
tussen groepen	12	6.02	.50	17.46	.000
binnen groepen	579	16.29	.03		

Scheffé-toets

* $p < .05$

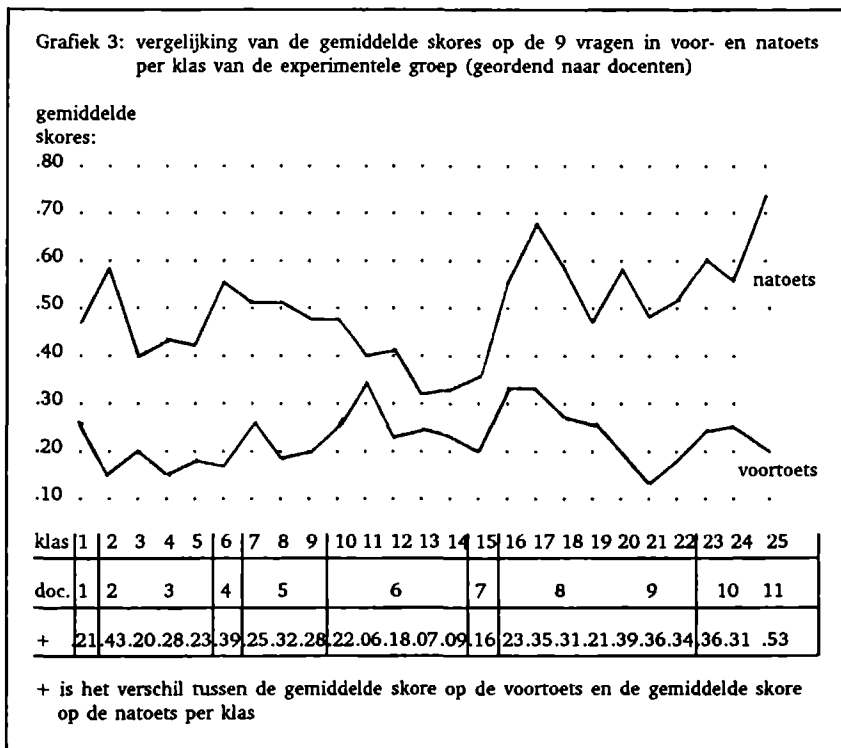
gemid- delde groep ll. skore: van docent	12	13	10	3	7	1	6	5	2	4	9	8	11
.18	12.												
.30	13.												
.39	10.	*											
.40	3.	*											
.40	7.												
.40	1.	*											
.41	6.	*											
.52	5.	*	*										
.52	2.	*											
.54	4.	*											
.55	9.	*	*	*	*		*	*					
.56	8.	*	*	*	*		*	*					
.71	11.	*	*	*	*	*	*	*					

- uitsplitsing per klas -

Deze opmerkelijke verschillen in mogelijke leereffekten per docent kunnen uiteraard ook samenhangen met verschillen per klas. Daarom is ook nagegaan hoe groot de verschillen zijn tussen de leerlingen van verschillende klassen als het gaat om het aantal goede antwoorden op de toetsvragen, die voor en na de lessenreeks zijn gesteld. Ook daarvoor is een variantie-analyse met de Scheffé-toets uitgevoerd op de gemiddelde skores op de natoetsschaal van de klassen. Daaruit blijkt, dat ook hier de variantie tussen de klassen significant verschilt van de variantie binnen de klassen ($p = .000$). De kwadraatsom van

de binnen-variantie is nu echter slechts anderhalf maal zo groot als de kwadraatsom van de tussen-variantie: respectievelijk 12.75 en 8.50. De verschillen tussen de klassen zijn in verhouding dus kleiner dan de verschillen tussen groepen leerlingen van dezelfde docent. In beide gevallen zijn de verschillen binnen de groepen niettemin groter dan de verschillen tussen de groepen. Dat wijst er op, dat de verschillen in gemiddelde goedskores tussen leerlingen meer met leerlingenvariabelen samenhangen dan met de docent of de klas. Als we daarvan echter afzien en ons beperken tot docent en klas hangen de skores meer samen met de docent dan met de klas.

Bovendien blijkt uit de Scheffé-toets, dat er betrekkelijk weinig significante verschillen bestaan tussen de gemiddelde skores per klas. Dat bevestigt het vermoeden dat de klas als zodanig er hier minder toe doet, voorzover het althans om mogelijke leereffekten gaat. Daarom volstaan we voor een beeld van de verschillen tussen de gemiddelde skores van de klassen met grafiek 3, waarin alleen de skores op de 9 vragen in voor- en natoets zijn verwerkt. Voor een tabel met gemiddelde skores per klas, waarop deze grafiek gebaseerd is zij verwezen naar tabel B31 in de bijlagen. In onderstaande grafiek worden alleen de gemiddelde verschillen tussen voor- en natoets per klas aangegeven.



Daaruit blijkt, dat met name klas 2 en 25 zeer hoog skoren, terwijl de verschillen van klas 11, 13 en 14 (van docent 6) niet of nauwelijks hoger liggen dan de gemiddelde verschillskores van de kontrolegroep. Als men de gemiddelde verschillskore van de kontrolegroep er aftrekt en dus van het saldoverschil uitgaat, liggen drie klassen zelfs lager. Dat is met name opmerkelijk voor klas 11, die op de voortoets de hoogste gemiddelde skore van alle klassen had. Omdat ook klas 10 en 12 (eveneens van docent 6) betrekkelijk laag skoren ligt bij de klassen van docent 6 de konklusie voor de hand, dat de lage saldoverschillen bij deze docent minder samenhangen met de klas dan met de docent. In mindere mate geldt dat voor klas 3, 4 en 5 van docent 3. Dat ook het lage gemiddelde saldoverschil van klas 15 en het zeer hoge gemiddelde saldoverschil van klas 25 meer met de docent dan met de klas samenhangen is wel waarschijnlijk, echter niet op statistische gronden, want die docenten hadden slechts één klas. Vergelijking met andere klassen van deze docent is dus niet mogelijk.

4.3.2. Beoordeling en achtergrond

Voordat we zijn nagegaan in hoeverre deze mogelijke leereffekten veroorzaakt kunnen zijn door de uitvoering van het projekt moesten we eerst nauwkeuriger vaststellen, hoe de leerlingen en docenten de lessenreeks beoordeelden, en in hoeverre het onderwijsleerproces en deze beoordeling mogelijk samenhangen met het intentioneel netwerk en de achtergrond van de leerlingen. De uitvoering van het projekt is immers niet de enige onafhankelijke variabele. Ook de uitvoering zelf kan sterk beïnvloed zijn door deze andere factoren. Ze kunnen dus indirect ook een sterke invloed op de leereffekten gehad hebben. Nu is de invloed van de beoordeling op de uitvoering volgens de hier gekozen onderzoeksopzet statistisch niet te berekenen. Wel is de beoordeling zelf nader te analyseren. Bovendien is althans voor de leerlingen na te gaan in hoeverre er relaties te leggen zijn tussen die beoordeling en hun intentioneel netwerk en achtergrond. Op beide punten gaan we daarom iets nader in.

- oordeel over projekt en uitvoering -

Wat blijkt nu uit de antwoorden van de leerlingen en docenten, die het projekt hebben uitgevoerd, op de vragen naar hun oordeel over de lessenreeks?

vergelijking leerlingen en docenten

Daarbij ging het om de skores van docenten en leerlingen op 71 items met een vijfpuntsschaal van het Likert-type. Om een genuanceerd beeld van hun oordeel te krijgen zijn eerst de gemiddelde skores van zowel de leerlingen als van de docenten berekend. Voor de uitkomsten daarvan verwijzen we naar tabel B26 en B27 in deel IV van de bijlagen. Vervolgens hebben we een

vergelijking gemaakt tussen de gemiddelde scores op alle items van de docenten enerzijds en die van de leerlingen anderzijds: zie grafiek B9 in de bijlagen. De belangrijkste punten, die uit deze vergelijking blijken zijn de volgende. Ten eerste is het oordeel van de docenten op bijna alle punten gemiddeld positiever dan het oordeel van de leerlingen. Er zijn 8 uitzonderingen, overigens met zeer geringe verschillen. De grootste verschillen betreffen het oordeel over de doelstelling en de centrale vraag van het project, over het belang van het boek Job, voorzover behandeld in de lessenreeks en over de herkenbaarheid van de problematiek waarmee Job worstelt. Op deze punten is het oordeel van de docenten aanzienlijk positiever dan het oordeel van de leerlingen. Op de tweede plaats valt zowel bij de docenten als bij de leerlingen het positieve oordeel over de opbouw van het project op. Op de derde plaats vinden met name de leerlingen zowel het boek Job als de taal van het werkschrift en de werkwijze in het project betrekkelijk saai. Leerlingen en docenten zijn het grotendeels over de volgende punten eens. Ze vinden

- het boek Job, voorzover het althans behandeld is, niet zo heel moeilijk,
- de taal van het werkschrift noch zeer persoonlijk noch bijzonder zakelijk, ook niet erg wereldvreemd of zeer reëel,
- de vormgeving van het werkschrift matig handig,
- de opdrachten vrij moeilijk en veel in aantal,
- de kommunikatiemogelijkheid tijdens het project onvoldoende,
- de extra aandacht voor taal niet zo doelmatig, nogal uitvoerig en niet zo passend binnen katecheselessen,
- de sfeer in de klas tijdens deze lessen niet zo prettig, maar een beetje zoals gewoonlijk en de communicatie remmend,
- het optreden van de docent meer zoals gewoonlijk dan uitzonderlijk.

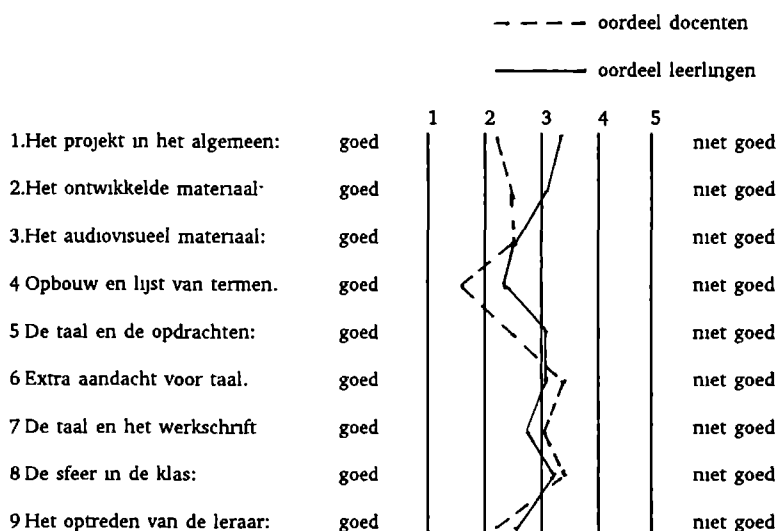
beoordelingsschalen

Ter reductie van deze grote hoeveelheid beoordelingsgegevens en met het oog op nadere berekeningen zijn vervolgens via faktoranalyse en betrouwbaarheidstoetsing de volgende 9 beoordelingsschalen gekonstrueerd (voor de items waaruit deze schalen zijn samengesteld: zie tabel B26 in de bijlagen).

- 1.Oordeel over het project in het algemeen (9 items, $\alpha = .98$)
- 2.Oordeel over het ontwikkelde materiaal (9 items, $\alpha = .98$)
- 3.Oordeel over het audiovisueel materiaal (6 items, $\alpha = .95$)
- 4.Oordeel over opbouw en lijst van termen (6 items, $\alpha = .91$)
- 5.Oordeel over de taal en de opdrachten (12 items, $\alpha = .97$)
- 6.Oordeel over de extra aandacht voor taal (5 items, $\alpha = .94$)
- 7.Oordeel over de taal en het werkschrift (12 items, $\alpha = .97$)
- 8.Oordeel over de sfeer in de klas (8 items, $\alpha = .93$)
- 9.Oordeel over het optreden van de leraar (6 items, $\alpha = .93$)

Ook tussen de gemiddelde scores van leerlingen en docenten op deze 9 schalen is een vergelijking gemaakt: zie grafiek 4 op de volgende bladzijde.

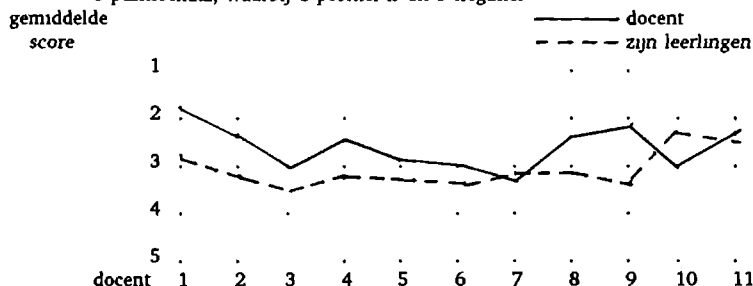
grafiek 4: vergelijking tussen oordeel docenten en leerlingen over de lessenreeks met behulp van de 9 beoordelingsschalen



de rol van de docent

Ook de samenhang tussen het oordeel van de docenten en hun leerlingen is berend, althans voor de gemiddelde scores op 25 aspecten die slechts de uitvoering betreffen. Voor de uitkomsten van deze berekening verwijzen we naar tabel B28 in de bijlagen. Hier volstaan we met een grafische weergave van die vergelijking: grafiek 5.

grafiek 5: vergelijking tussen het oordeel van de docenten en van hun leerlingen. De cijfers geven de gemiddeldes over 25 beoordelingspunten aan op een 5-puntsschaal, waarbij 1 positief is en 5 negatief



In hoeverre is nu de beoordeling van het project ook statistisch verklaarbaar vanuit de variabele docent? Om dat te bepalen is een regressie-analyse uitgevoerd, waarbij de eerste beoordelingsschaal (het oordeel van de leerlingen over het project in het algemeen) de afhankelijke variabele vormde en de verschillende docenten de onafhankelijke variabelen; zie onderstaande tabel 9. Daaruit blijkt op de eerste plaats, dat de docenten in het algemeen inderdaad sterke voorspellers zijn van het oordeel van de leerlingen over het project ($R \text{ adj.} = .53$) en dat verhoudingsgewijs docent 6 de meeste verklaring biedt en docent 11 de minste. Meer algemeen is er op dit punt een soort driedeling in de docenten te maken:

- de docenten 6, 8, 5, 3 en 9 lijken een zeer sterke invloed uitgeoefend te hebben op het oordeel van hun leerlingen over het project;
- de docenten 7, 2 en 4 hebben waarschijnlijk een redelijke invloed gehad op het oordeel van hun leerlingen;
- de docenten 1, 10 en 11 hebben wellicht ook invloed gehad op het oordeel van hun leerlingen, maar niet zo sterk.

tabel 9: Regressie-analyse van het oordeel van de leerlingen over het project in het algemeen met hun docenten.

$R \text{ adj.} : .53$

	<u>beta</u>	<u>t-waarde</u>	<u>sign.</u>
docent 6	.91	18.74	.00
8	.86	17.75	.00
5	.78	16.63	.00
3	.78	19.05	.00
9	.75	17.36	.00
7	.49	14.28	.00
2	.49	13.94	.00
4	.46	13.52	.00
1	.37	8.67	.00
10	.34	8.35	.00
11	.34	9.26	.00

- relaties tussen achtergrond en beoordeling -

In hoeverre hangt nu het oordeel van de leerlingen en de docenten samen met hun achtergrond en intentioneel netwerk? Voor de docenten is dat statistisch moeilijk na te gaan vanwege het geringe aantal. Wat betreft de leerlingen bleek er alleen een significante correlatie ($p < .05$) te vinden tussen de beoordeling van de lessenreeks enerzijds en anderzijds voorafgaande interesse voor een katechetische Jobbehandeling en de mate waarin de leerlingen

katechese in het algemeen interessant vinden. Daaruit is af te leiden, dat zowel voorafgaande interesse in een katechetische Jobbehandeling als interesse voor katechese in het algemeen met de beoordeling samenhangt. In tabel 10 hebben we de korrelaties uitgesplitst naar 5 aspecten van de lessenreeks.

tabel 10 korrelaties tussen achtergrondvariabelen en oordeel over het projekt

oordeel over	doelstelling opbouw methode docent kommunikatie				
	doelstelling	opbouw	methode	docent	kommunikatie
Job-interesse	45	.21	37	28	32
katechese (on-) interessant	43	20	37	.27	24

4.3.3. Gewicht van mogelijke oorzaken

Nadat we in 4.3.1. verslag hebben gedaan van berekeningen om de mogelijke leereffekten op zich nader te bepalen en nadat we in 4.3.2. afzonderlijk aandacht hebben besteed aan mogelijke veroorzakers van die effecten (met uitzondering van de lessenreeks zelf) willen we hier kort verslag doen van de poging om statistische aanwijzingen te vinden voor de mate waarin de verschillende onafhankelijke variabelen inderdaad van invloed kunnen zijn geweest op de afhankelijke variabele. Daarvoor zijn drie regressie-analyses op de natoetsschaal uitgevoerd. Achtereenvolgens zullen we de uitkomsten van elk weergeven en nader bezien. De afhankelijke variabele is steeds de gemiddelde score op de 20 vragen uit de natoets, die een schaal vormen met $\alpha = .69$.

- lessenreeks, achtergrond en scores op de voortoets -

In welke mate zijn statistisch gezien de antwoorden op de natoetsschaal (afhankelijke variabele) verklaarbaar uit het volgen van de lessenreeks, de antwoorden op de vragen uit de voortoets en een aantal vermoedelijk relevante gegevens omtrent de achtergrond en het intentioneel netwerk van de leerlingen (onafhankelijke variabelen)?

Daarvoor is op de eerste plaats een regressie-analyse op de natoetsschaal uitgevoerd, waarin als onafhankelijke variabelen slechts zijn opgenomen:

- het volgen van de lessenreeks (via een dummyvariable)
- de scores op de 9 vragen uit de voortoets

- die relevant geachte achtergrondvariabelen, waarop de experimentele groep significant verschilt van de controlegroep (uit de tabellen B11, B12 en B13 in deel I van de bijlagen zijn daarvoor geselecteerd: geslacht, interesse in literatuur, het lezen van literatuur, levensbeschouwelijke oriëntaties (w.l.b.-factoren), interesse in en vertrouwdheid met het boek Job en de mate, waarin de leerlingen vooraf waarde hechten aan behandeling van het boek Job in de hogere klassen van het voortgezet onderwijs.
- enkele achtergrondvariabelen, waarop de experimentele groep niet significant verschilde van de controlegroep, maar waarvan op theoretische gronden verwacht zou kunnen worden, dat ze toch van invloed zijn op het volgen van de lessenreeks en dus indirect invloed uitoefenen op mogelijke leereffekten. Dat zijn interesse in de bijbel, het lezen van de bijbel, kerkbetrokkenheid en godsdienstige opvoeding.

In hoeverre docenten en klassen van invloed zouden kunnen zijn op het mogelijke leereffect wordt hier dus nog niet verdisconteerd.

De uitslag van deze regressie-analyse is weergegeven in de onderstaande tabel 11. We hebben in deze tabel alleen onafhankelijke variabelen opgenomen met een significantieniveau onder .05. Het significantieniveau van de overige variabelen ligt hoger. Deze kunnen althans statistisch gezien dus niet als verklaring gelden voor de score op de natoets-schaal. Dat ze er geen invloed op uitgeoefend kunnen hebben is daarmee uiteraard nog niet gezegd.

tabel 11: Regressie-analyse van de gemiddelde score op de natoets-schaal

R adj.: .30

	<u>beta</u>	<u>t-waarde</u>	<u>sign.</u>
Antwoord op vraag 1 uit de voortoets: samenvatting inhoud boek Job	.11	3.06	.002
Antwoord op vraag 3 uit de voortoets: reactie op niet-als-Job-handelen	.08	2.07	.039
Ontkenning van zin (w.l.b.faktor 2)	-.11	-2.77	.006
Belang hechten aan Job-behandeling in de hogere klassen van het v.o.	.15	1.98	.049
Volgen van de lessenreeks	.53	14.26	.000

Hieruit blijkt, dat de variantie op de natoets-schaal statistisch significant en in redelijke mate verklaarbaar is vanuit vijf van de genoemde variabelen. In verhouding biedt het volgen van de lessenreeks de sterkste verklaring en wel meer dan driemaal zoveel als het (vooraf) belang hechten aan een Jobbe-handeling in de hogere klassen van het v.o. Bovendien blijkt, dat item 1 en item 3 uit de voortoets wel enige verklaring bieden. Alleen op item 3 was echter ook in de voortoets het verschil tussen de gemiddelde scores van de

experimentele en de controlegroep significant (vgl. tabel B29 in deel V van de bijlagen). De score op dit item biedt evenwel betrekkelijk weinig verklaring voor de variantie op de natoets-schaal. En hoewel de scores op item 3 wel significant verschillen lijkt dit item nog minder als verklaring te kunnen gelden.

- invloed van docenten -

In een tweede regressieanalyse zijn behalve de bovengenoemde variabelen ook de docenten opgenomen. Voor elke docent is daarvoor een dummyvariabele ingevoerd: zie tabel 12.

tabel 12 Regressie-analyse van de gemiddelde score op de natoets-schaal met de docenten

R adj .43

	<u>beta</u>	<u>t waarde</u>	<u>sign</u>
Goed antwoord op vraag 1 uit de voortoets samenvatting inhoud boek Job	.09	2.67	.008
Goed antwoord op vraag 3 uit de voortoets reactie op niet-als-Job-handelen	.10	2.89	.004
Goed antwoord op vraag 9 uit de voortoets samenhang lijdens- en werkelijkheidservaring	.07	2.07	.040
Meisje	.07	2.18	.030
Mate waarin men er niet van overtuigd is dat het lijden geen zin heeft (w.l.b. faktor 2)	-.12	-2.89	.004
Les krijgen van docent 11	.16	3.04	.004
Les krijgen van docent 7	-.13	-2.39	.018
Les krijgen van docent 3	-.14	-2.02	.044
Les krijgen van docent 6	-.23	-2.64	.009
Volgen van de lessenreeks	.58	9.25	.000

Niet alleen blijkt de mate van verklaarbaarheid daardoor aanzienlijk te zijn verhoogd: R adj. = .43 tegenover .30 in de voorafgaande regressie-analyse. Ook item 9 uit de voortoets en geslacht blijken nu mee te gaan tellen. Het meest interessante gegeven is echter, dat het belang hechten aan behandeling van het boek Job in de hogere klassen van het voortgezet onderwijs nu wegvalt, terwijl de score op w.l.b. faktor 2 (ontkenning van zin) nagenoeg een even grote rol blijft spelen. Dit lijkt een indicatie te bieden voor het

vermoeden, dat althans bij enkele docenten hun invloed zodanig is, dat zij niet alleen een positieve of negatieve faktor vormen voor de leereffekten, maar dat zij ook de eventuele invloed van de belangstelling van de leerlingen voor een behandeling van het boek Job in de katechese op de leereffekten kunnen afzwakken. Overigens is het opvallend in welke mate met name het les krijgen van docent 6 een verklaring lijkt te bieden voor de leereffekten. Het geldt in mindere mate voor docent 11, 3 en 7.

- invloed van de klas -

Om nu te zien, in hoeverre het behoren tot een bepaalde klas mede van invloed geweest kan zijn op de leereffekten, is op de derde plaats dezelfde regressieanalyse uitgevoerd, maar nu zonder de docenten en met de klassen als onafhankelijke variabelen. Ook daarvoor zijn dummy-variabelen ingevoerd. De uitkomsten van deze berekening zijn weergegeven in tabel 13. Nu gaat het hier niet om de mogelijke invloed van de afzonderlijke klassen, maar om de klassevariabele als zodanig. Dan blijkt, dat 11 van de 25 klassen mee gaan tellen, zij het in zeer verschillende mate. Opvallend is hier bovendien, dat het volgen van de lessenreeks in deze analyse hoger scoort dan in de voorafgaande twee en dat ook het lezen van literatuur enigermate van invloed kan zijn. De verklaarbaarheid vanuit geslacht, w.l.b faktor 2 en goedskores op vraag 1, 3 en 9 uit de voortoets blijft in deze regressie-analyse vrijwel gelijk aan die in de vorige. Bovendien ligt het niveau van verklaarde variantie op de natoets-schaal bij de klassen, die meetellen, in het algemeen iets lager dan het niveau van de docenten in de vorige vergelijking. Behoren tot bepaalde klassen lijkt dus een minder sterke voorspeller van goedskores op de natoets-schaal dan les krijgen van bepaalde docenten.

Alles samenvattend lijkt statistisch gezien het volgen van de lessenreeks verhoudingsgewijs de belangrijkste faktor te zijn geweest van de goedskores op de natoets-schaal, gevolgd door althans enkele docenten en klassen. De mate waarin men er niet van overtuigd is, dat het leven geen zin heeft, speelt echter (op de achtergrond) steeds mee. In iets mindere mate geldt dat ook voor goedskores op vraag 1 en met name op vraag 3 uit de voortoets.

tabel 13 Regressie-analyse van de gemiddelde score op de natoetsschaal met de klassen

R adj 42

	<u>beta</u>	<u>t-waarde</u>	<u>sign</u>
Goed antwoord op vraag 1 uit de voortoets samenvatting inhoud boek Job	09	2 84	005
Goed antwoord op vraag 3 uit de voortoets reactie op niet-als-Job handelen	10	3 08	002
Goed antwoord op vraag 9 uit de voortoets samenhang lydens- en werkelijkheidservaring	09	2 58	010
Meisje	08	2 33	020
Mate van literatuur lezen	08	2 34	020
Mate waarin men er niet van overtuigd is dat het lyden geen zin heeft (w l b faktor 2)	- 11	3 14	002
Behoren tot klas 9	- 20	5 89	000
Behoren tot klas 20	13	4 05	000
Behoren tot klas 10	- 16	-4 90	000
Behoren tot klas 3	- 10	3 10	002
Behoren tot klas 8	- 13	3 10	000
Behoren tot klas 21	09	2 66	008
Behoren tot klas 7	093	2 81	005
Behoren tot klas 23	076	2 30	022
Behoren tot klas 4	- 078	-2 36	019
Behoren tot klas 1	- 076	-2 31	021
Behoren tot klas 2	- 066	-1 98	049
Volgen van de lessenreeks	63	17 01	000

TERUGBLIK EN DISKUSSIE

Wat heeft deze studie nu opgeleverd? Daarbij gaat het niet alleen om de belangrijkste ervaringen, die in het proefondervindelijk onderzoek zijn opgedaan. Ook de mate waarin zij een bevestiging of ontkenning inhouden van vooraf geformuleerde overtuigingen ("theorie") is niet het enige punt. In praktisch theologisch onderzoek gaat het evenzeer om de mate waarin voorstellen en bedoelingen zijn gerealiseerd. Deze ervaringen kunnen echter ook nieuwe vermoedens oproepen en vragen naar verbetering van bedoelingen en voorstellen. Met het oog daarop willen we in dit slothoofdstuk terugkijken op de hoofdpunten van deze studie. Gelet op de vraagstelling gaat het dan met name om inzichten en vragen betreffende de reductie van geloofstaal tot de inhoud van beweringen, die op waarheid te toetsen zijn. In hoeverre kan op grond van deze studie de discussie daarover verder gebracht worden?

Dat wil ik in dit slothoofdstuk naar drie niveaus expliciteren. Gezien de toespitsing van de vraagstelling betreft het eerste niveau katecheselessen rond Job en de behandeling van bijbelteksten meer in het algemeen (5.1.). Deze studie is echter uitdrukkelijk bedoeld als bijdrage aan de ontwikkeling van een communicatiegerichte katechese en katechetiek. Daarom betreft het tweede niveau enkele inzichten en vragen, die ons daarvoor van bijzonder belang lijken (5.2.). Die ontwikkeling staat in het bredere kader van het pleidooi binnen de praktische theologie voor een oriëntatie op bevordering van religieuze communicatie. Daarom betreft het derde niveau dat bredere kader. Vanwege de boodschap van het boek Job en de inhoud van de hier ontwikkelde lesensreeks spitsen we dit toe op communicatie, waarin God ter sprake te brengen is in situaties van lijden (5.3.).

5.1. EVALUATIE VAN HET JOB-PROJECT

Het project als geheel heeft in alle klassen en bij alle docenten, die het hebben uitgevoerd, een zeker leereffect gehad op de leerlingen. Voorzover er iets valt af te leiden uit de analyse van de uitkomsten van het proefondervindelijk onderzoek lijkt de mate en inhoud van dat effect echter sterk te verschillen vooral per docent. Duidelijk lijkt ook, dat het oordeel van de docenten over het project gematigd positief is, terwijl dat van de leerlingen meer aan de

negatieve kant ligt. Daarbij is in aanmerking te nemen, dat leerlingen katechese in het algemeen niet interessant vinden. In vergelijking daarmee valt het oordeel over dit projekt over het algemeen iets positiever uit. Alleen de werkwijze tijdens het projekt wordt op enkele punten iets negatiever beoordeeld (saai).

In hoeverre zijn we met dit katecheseprojekt echter ook verder gekomen bij het zoeken naar oplossingen voor de neiging tot taalredukatie in zo'n lessenreeks rond Job? Dat is in het licht van de vraagstelling van deze studie vanuit twee invalshoeken te evalueren. Is de toespitsing op een lessenreeks rond Job, achteraf gezien een gelukkige keuze en in hoeverre helpt deze uitwerking inderdaad om het boek Job op een verantwoorde wijze te leren verstaan en te leren interpreteren (5.1.1.)? De tweede invalshoek heeft betrekking op de toepassing van de taaldadentheorie in dit projekt. In hoeverre is hierin op een geslaagde wijze gebruik gemaakt van inzichten, welke aan Searle's taaldentheorie ontleend zijn (5.1.2.)?

5.1.1. Katecheselessen rond Job

In hoeverre is de toespitsing van deze studie op een lessenreeks rond Job achteraf gezien geslaagd? Die vraag heeft een meer algemeen bijbeldidaktische kant en zij betreft de keuze voor precies het boek Job.

- bijbelteksten behandelen -

Wat betreft de meer algemene kwesties op bijbeldidaktisch gebied beperken we ons hier tot de vraag in hoeverre het mogelijk en wenselijk is om zo'n bijbelboek als Job te behandelen in de katechese, althans in de hogere klassen van katholieke scholen voor voortgezet onderwijs.

Van oudsher neemt de behandeling van bijbelteksten een belangrijke plaats in binnen de katechese. Ook tegenwoordig bestaat er onder katecheten en katechetici een zekere konsensus over het belang van bijbelbehandeling in de schoolkatechese (of hoe men dit vak ook wil noemen). Als het echter gaat om de vraag in hoeverre, hoe en op welke plaats in het leerplan bijbelteksten aan de orde moeten komen bestaan er toch opvallende meningsverschillen.

Ook bij de docenten, die aan dit onderzoek hebben meegedaan, blijkt dit het geval te zijn. Op de vraag bijvoorbeeld in welke klassen van het voortgezet onderwijs de bijbel de meeste aandacht dient te krijgen, geven vier van de dertien docenten de voorkeur aan de lagere klassen. Vier docenten kiezen voor de hogere klassen, twee voor zowel de lagere als de middenklassen, één voor alle klassen en twee weten het niet. Bovendien blijkt, dat slechts drie van de dertien docenten "uitleg van de bijbel" het meest bepalende theologische leidmotief achten van hun visie op schoolkatechese in het voortgezet onderwijs (zie tabel B18 in de bijlagen). "De religieuze ervaring" staat bovenaan. Deze voorkeur voor ervaring keert ook bij andere vragen terug, overigens verschil-

lende keren in combinatie met de bijbel. Niettemin nemen bijbelteksten althans bij deze docenten pas de vierde plaats in als het gaat om hun favoriete onderwerpen in de catechese. "Ervaring van de leerlingen" komt op de eerste plaats (zie tabel B21). Waarschijnlijk speelt daarbij een belangrijke rol, dat de docenten grote problemen ervaren in de behandeling van bijbelteksten. Zij diagnostiseren die problemen niet steeds op dezelfde wijze, maar de ervaring van een kloof tussen de leerlingen en de bijbel is vrij algemeen.

De toespitsing van dit onderzoek op de behandeling van bepaalde bijbelteksten hield daarom enerzijds extra moeilijkheden in. Anderzijds was het in zoverre een gelukkige keuze, dat juist op bijbeldidactisch gebied onderzoek dringend gewenst is. Een even ontnuchterend als uitdagend signaal daarvoor is het gegeven, dat meer dan 90% van de 560 leerlingen, die aan dit onderzoek hebben deelgenomen, zegt nooit in de bijbel te lezen en dat bijna 70% van hen ook niet geïnteresseerd zegt te zijn in de bijbel: zie tabel B7. Niettemin noemt ruim de helft van deze leerlingen zich lid van de rooms-katholieke kerk, ook al beschouwen ze zichzelf niet altijd als godsdienstig: zie tabel B8 en B9.

Over het wanneer, waartoe, wat en hoe van de bijbeldidaktiek is nog veel te onderzoeken en af te wegen. In elk geval bevestigt dit onderzoek, dat de huidige behandeling van bijbelteksten in de catechese niet bevredigend werkt. In hoeverre de poging, die in dit onderzoek is ondernomen, wel geslaagd is, moeten anderen beoordelen. Het proefondervindelijk onderzoek bevat echter aanwijzingen, dat zo'n aanpak niettegenstaande alle feilen in redelijke mate leereffekten kan hebben. Met name uit de regressie-analyses is niet gebleken, dat de (des-)interesse van de leerlingen voor bijbelteksten of het ontbreken van de gewoonte om in de bijbel te lezen negatief effect heeft op de leerresultaten.

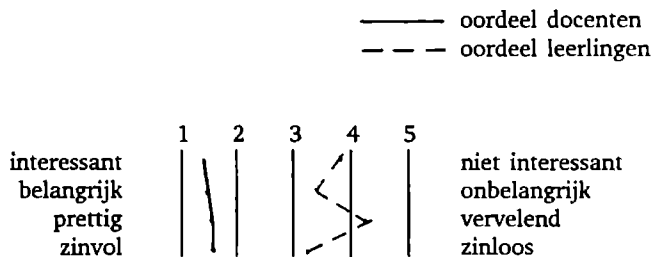
In verband met de problematiek van ervaring en bijbel is daaraan in het licht van Searle's intentionaliteits- en taaldadentheorie het volgende aan toe te voegen. Ervaring is een meerzinnige term, maar houdt in elk geval een rechtstreekse gerichtheid op de wereld in. De meest rechtstreekse gerichtheid op de ervaring van anderen is de herkenning van de betekenis, die zij communiceren, met name in taal. Dat geldt ook in verband met bijbelteksten zoals het boek Job. Onze herkenning van de (on-)geloofservaringen, die daarin gecommuniceerd worden, hoeft niet hetzelfde in te houden als onze (on-)geloofservaring om toch ervaring te kunnen zijn of worden. Dat we op die wijze van ervaringen van anderen kunnen leren (ervaren) is duidelijk. In hoeverre leerlingen dat ook zouden willen en kunnen in de behandeling van bijbelteksten zoals het boek Job is echter een vraag. Volgens de docenten waren de leerlingen in elk geval meer geboeid in de lessen naarmate het meer ging om wat de auteur van het boek Job zelf te zeggen heeft. Daarmee is het probleem van de afstand in tijd en cultuur allerminst opgelost. Het relatieve echter wel enigermate de opvatting, dat bijbelteksten in het algemeen in de hogere klassen van het voortgezet onderwijs beter niet behandeld kunnen worden en dat beter de voorkeur gegeven kan worden aan eigen ervaringen van leerlingen en actuele onderwerpen.

Nu ging het in dit onderzoek niet om de gemakkelijkste bijbelteksten. In hoeverre is het mogelijk en wenselijk gebleken om het boek Job zo te behandelen in de katechese als hier is voorgesteld en gepland, althans in de hogere klassen van katholieke scholen voor voortgezet onderwijs?

Bij de keuze voor Job zijn we er van uitgegaan, dat dit bijbelboek althans inhoudelijk op de meeste scholen van voortgezet onderwijs een min of meer vast onderdeel vormt van het katechetisch leerplan en doorgaans in de hogere klassen wordt behandeld. Dat bleek niet het geval te zijn. Liefst acht docenten hadden dit bijbelboek nooit eerder behandeld in de katechese en slechts vijf docenten "soms". Voorzover ze het wel hadden gedaan noemde één docent het eerste leerjaar, één het tweede en één het derde. Twee docenten hadden het in het vierde leerjaar behandeld. Geen enkele van deze ervaren docenten was dus gewend het boek Job in de hogere klassen van het voortgezet onderwijs te behandelen. Hoewel deze dertien docenten geen representatieve steekproef van alle katechesedocenten vormen, mag men daaruit toch afleiden, dat het eerder uitzondering dan regel is, dat het boek Job in het voortgezet onderwijs wordt behandeld. Dat geldt zeker voor de hogere klassen van katholieke scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland.

Niettemin vonden de meeste docenten het interessant, belangrijk, prettig en zinvol wanneer in de hogere klassen van het voortgezet onderwijs het boek Job behandeld wordt in de katechese. Het oordeel van de leerlingen is minder positief, zoals blijkt uit grafiek 6. Het ging bij deze vraag niet om de wijze, waarop Job is behandeld in dit project, maar om behandeling van Job in de hogere klassen van het voortgezet onderwijs als zodanig.

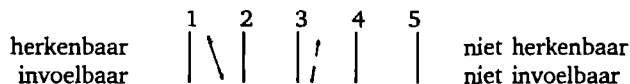
grafiek 6: waardetoekenning aan behandeling van het boek Job in de katechese door docenten en leerlingen, die aan het onderzoek hebben meegedaan.



Deze vraag is alleen gesteld aan de leerlingen van de experimentele groep en wel na afloop van het project. Het antwoord kan dus toch sterk beïnvloed zijn door de ervaring met deze aanpak. Daarbij is te bedenken, dat de meeste docenten zeer positief waren over de keuze voor Job als zodanig en in de rap-

portageformulieren herhaaldelijk aangaven, dat ook de leerlingen volgens hen sterk geïnteresseerd waren in de inhoud van Job. Dat lijkt enigermate bevestigd te worden door het antwoord van de leerlingen op de vraag naar de herkenbaarheid en invoelbaarheid van de wijze waarop in het boek Job geworsteld wordt met het lijden en God. Zie grafiek 7.

grafiek 7: herkenbaarheid en invoelbaarheid van Job's worsteling met het lijden en God voor leerlingen (---) en docenten (—).



Moet daaraan de konklusie verbonden worden dat opname van zo'n Jobproject op deze plaats in het leerplan niet zinvol is? Dat lijkt voorbarig. Het houdt eerder een oproep in om verder te zoeken naar mogelijkheden om de interesse van de leerlingen ervoor te wekken en vast te houden. Daarbij lijkt het van groot belang om de zwakke punten in het project in elk geval bij te stellen.

- de Jahweh-toespraken en het beeld van God -

Voorzover het om het boek Job als zodanig gaat beperken we ons hier tot de behandeling van de Jahweh-speeches en de aktualiseringskwestie.

Daarbij is op de eerste plaats de opmerking van verschillende docenten van belang, dat de Jahweh-toespraken uit het boek Job in het project niet goed uit de verf kwamen. Men vond met name dat het "andere" beeld van God, dat door de auteur van het boek Job wordt geschetst, te weinig als een positief alternatief voor het Godsbeeld van de vrienden werd uitgelegd. God als mysterie ter sprake brengen zou te mager zijn en teveel de "via negativa" volgen. Bovendien achtten de meesten één les voor de Jahwehspeeches te kort en werd de tijd extra krap door het klankbeeld, dat in deze les was voorzien.

Uit de laatste methodische opmerkingen kan zonder meer de konklusie worden getrokken, dat het project hier bijstelling behoeft. Wat betreft de inhoudelijke opmerkingen ligt het moeilijker. De Jahweh-speeches impliceren immers primair een overstijging van welke antropomorfe, kosmische of ethische godsvoorstelling dan ook. Ze vormen eerder een goddelijke legitimatie van Job's protest tegen zulke godsbeelden. De behoefte van de docenten om daar een positief godsbeeld tegenover te stellen is begrijpelijk, maar op grond van de tekst van Job moeilijk te bevredigen. Uitdrukkelijker behandeling van de passages over Béhémot en Leviathan zou daar misschien nog iets aan kunnen doen, omdat daarin de Overwinnaar van chaos en opstand naar voren komt. Dat vraagt echter een tamelijk uitvoerige uitleg en het is de vraag of dat in dit kader de moeite zou lonen. Er is waarschijnlijk meer voor te zeggen

in het project nog uitdrukkelijker aandacht te besteden aan de spanning van het boek Job door te wijzen op de relatie tussen de dialogen en de Jahweh-speeches en op de volledige overstijging van het godsbeeld van de vrienden. In dat verband is het interessant, dat één docent in een rapportage van deze les meldt, dat de leerlingen juist bij de behandeling van de Jahweh-speeches zich goed begonnen te realiseren, hoe hun eigen godsbeeld op dat van de vrienden leek. Wellicht kan dit bewustzijn in het project uitdrukkelijker opgeroepen worden via een gerichte opdracht.

Door sommige docenten is voorgesteld om het boek van Kushner "Als 't kwaad goede mensen treft" in dit verband ter sprake te brengen. Dat zou naar hun oordeel tevens een goede aktualisering van het boek Job kunnen zijn. Bij de samenstelling van het project is dat heel uitdrukkelijk overwogen, mede omdat het toen een bestseller was en op indringende wijze Job ter sprake brengt in verband met een zeer herkenbare lijdenssituatie. Na analyse van de Job-exegese en Job-hermeneuse in dit boek is daarvan echter om de volgende redenen afgezien. Ten onrechte leest Kushner in de tweede toespraak van Jahweh: "Gedwongen om te kiezen tussen een goede God die geen absolute macht bezit en een machtige God die niet absoluut goed is, verkiest de schrijver van het boek Job te geloven in Gods goedheid" (Kushner 1983, 44). Dat valt uit de verzen 9-14 van hoofdstuk 40 - volgens Kushner de belangrijkste in het hele boek, maar waarom? - niet op te maken. Die wijzen slechts op de onmacht van Job in vergelijking met de macht van God. Bovendien blijkt nergens uit dat de auteur zijn geloof in Gods almacht opgeeft. Integendeel, beide toespraken van Jahweh en de epiloog getuigen van geloof in Gods overmacht. Dat weginterpretieren om Gods goedheid te redden is een al te simpele oplossing.

Wel zou het goed zijn als duidelijker zou worden gemaakt, dat in de toespraken van Jahweh God zichzelf ter sprake brengt, enerzijds als schepper en anderzijds als verlosser. De sterke nadruk op God's transcendentie zou echter behouden moeten blijven, met dien verstande dat God zich hier persoonlijk aan Job openbaart, dat Job precies dat bevestigt in zijn antwoord en dat deze persoonlijke openbaring juist opgeroepen - bijna afgedwongen - blijkt te zijn door Job's onverzettelijke afwijzing van de wijze, waarop de vrienden God ter sprake brachten.

Een belangrijk probleem daarbij is de hermeneuse. In het algemeen blijkt dat het zwakste punt in het project. Volgens de meeste docenten is "de sprong Job-nu te groot". Zij menen dat de laatste lessen konkreter gemaakt moeten worden en dat er meer aandacht besteed moet worden aan de ervaringen van de leerlingen zelf. Bij de uitwerking van het project lag precies daar de grootste moeilijkheid. Kern van het probleem is dit: uit de achtergrond-gegevens blijkt dat ongeveer de helft van de leerlingen zichzelf beschouwt als niet-godsdienstig. Bovendien blijken de meeste leerlingen geneigd te zijn het leven binnenwereldlijk te duiden zonder een beroep op God of een hogere macht. Dat houdt in, dat voor de hermeneuse moeilijk aangesloten kan worden bij hun eigen Godsgeloof. Men is daarvoor aangewezen op getuigenissen van he-

dendaagse gelovigen, die voor de leerlingen voldoende herkenbaar moeten zijn. Die zijn moeilijk te vinden.

Sommigen pleiten in dit verband voor gebruik van literaire aktualisering van Job zoals J.B. van Archibald MacLeish. Daarin ontbreekt echter precies een serieuze poging om de God-mens relatie tegen de hedendaagse gesekulariseerde achtergrond te interpreteren (Goodheart 1968,105). Soortgelijke bezwaren gelden voor Hiob van Joseph Roth, voor Wachten op Godot van Beckett en voor de Job-gedichten van Karl Wolfskehl. Anders gezegd ontbreekt het niet aan herkenbare Job-figuren in een meer hedendaagse setting, maar wel aan herkenbare Godsopenbaringen in lijdenssituaties als dat van Job. In de hedendaagse Job-bewerkingen wordt God tot zwijgen gebracht of als de zwijgende voorgesteld (vgl. Concilium, 1983/3). Dat past wel bij het hedendaagse levensgevoel van veel mensen, maar het amputeert een hedendaagse Job-interpretatie. De uitzondering op deze regel komt van Latijns-Amerikaanse bevrijdingstheologen. Helaas was "Job" van Gustavo Gutierrez nog niet verschenen toen het project werd samengesteld. In een nieuwe versie zou het goed van pas komen, omdat hij precies wijst op de geloofstaal van het boek Job in uitdrukkelijke relatie met het protest van huidige slachtoffers.

5.1.2. Gebruik van de taaldadentheorie

Deze studie is weliswaar toegespitst op de planning van katecheselessen rond het boek Job, maar centraal stond daarbij het probleem van taalreduktie en de vraag naar de bruikbaarheid van de taaldadentheorie daarvoor. Bovendien is er voor gekozen relevante inzichten van Searle uitdrukkelijk in de lessenreeks ter sprake te brengen en toe te passen op teksten uit Job. Vraag is nu in hoeverre dit gebruik van de taaldadentheorie heeft geholpen en kan helpen. Op die vraag willen we nu naar drie aspecten ingaan. In hoeverre heeft deze toepassing geholpen om de aard van de taalreduktie in zo'n project beter te identificeren? In hoeverre zijn we daarmee ook verder gekomen in de poging deze taalreduktie te overwinnen, althans als het gaat om het leren verstaan en interpreteren van (teksten uit) het boek Job? In hoeverre is het een geslaagde poging tot een meer communicatiegerichte katechese?

- identifikatie van taalproblemen -

Voor de analyse van gebruikelijke diagnoses van de taalproblematiek in de katechese in het algemeen en van voorstellen tot Job-behandeling in het bijzonder is Searle's benadering in elk geval een nuttig diagnostisch kader gebleken. Met behulp daarvan konden we in hoofdstuk 2 minstens zowel op katechetisch als op (Job-)exegetisch vlak de volgende drie samenhangende elementen in de katechetische taalproblematiek identificeren.

- De neiging om geloofstaal te reduceren tot de beweringsinhoud van bevestigingen, in het bijzonder tot verslagen van gerichtheid op geloofsover-

tuigingen; eigen geloofsvragen, de uiting van eigen verlangens, voornemens en gevoelens van gelovigen - zoals die van Job en van de auteur van het boek Job - en het afleggen van gezaghebbende verklaringen door funktionarissen in instituties van geloof bleken inderdaad vaak gereduceerd tot antwoorden op de vraag of die uitspraken waar zijn.

- De neiging om de betekenis van geloofstaal te herleiden tot toeschouwer-gebonden toeschrijvingen van functies aan geloofsuitingen; de psychische gerichtheden, die gelovigen zelf bedoelen te presenteren en te communiceren in hun taaluitingen, worden door anderen vaak gereduceerd tot de functies, die deze hoorders of lezers aan die taaluitingen toekennen vanuit hun intentioneel netwerk en hun betekenisachtergrond. Dat bleek niet alleen het geval bij de vrienden van Job, maar ook bij samenstellers van katecheseprojekten rond Job.
- De neiging om de logika van geloofskommunikatie in taal te herleiden tot de mate waarin die uitspraken waar geacht worden op grond van toetsing aan de eigen ervaring. Ook deze reductie bleek niet alleen herkenbaar in de stuklopende dialogen van het boek Job, maar eveneens in de benadering van de problematiek van de God-talk in de katechese en in de opzet van projekten, waarin het boek Job aan de orde gesteld werd.

Nu hebben we met behulp van Searle's intentionaliteitstheorie (met name vanuit het onderscheid tussen representatie en datgene waarvan het een representatie is) bovendien scherper leren zien, dat deze taalproblematiek zich op twee verschillende niveaus kan voordoen. Het eerste niveau is dat van de theoloog en didaktikus, die een projekt ontwikkelt en in zijn doelstellingen en die methoden-keuze de lessenreeks representeert. We zullen hier niet alle punten herhalen, die in deze studie aan de orde zijn geweest. Bij wijze van voorbeeld is echter te wijzen op het probleem, dat we bij de ontwikkeling van een projekt rond Job gemakkelijk geneigd zijn om te denken, dat 'verstaan van Job's protest' hetzelfde is als 'het begrip protest toepassen op de tekst'.

Overigens heeft Searle's theorie over de rol van de betekenisachtergrond bij de interpretatie van taaldaden ook een scherper diagnose opgeleverd van het hermeneutische probleem in verband met het ontwerpen van katecheseprojekten rond bijbelteksten. Hij heeft ons duidelijk doen zien, dat dit probleem vooral ligt in een verschil van niet als representatie op te vatten betekenisachtergrond tussen bijvoorbeeld de auteur van het boek Job en hedendaagse mensen (ook theologen). Dat is niet alleen een verschil in referentiekader of verstaanshorizon in de zin van Gadamer. Het is ook een verschil in toeschrijvingskader, dat bestaat uit vanzelfsprekendheden, houdingen en vooral bekwaamheden. Niet het (ontbreken van een) vanzelfsprekende gerichtheid op Gods bestaan lijkt bijvoorbeeld het grootste probleem te vormen in verband met de interpretatie van Job, maar de (on)bekwaamheid om in lijdenssituaties God ter sprake te brengen.

Het tweede niveau, waarop zich de problematiek van de taalreductie voordoet in katecheseprojekten rond Job ligt bij de leerlingen (en docenten), die

zo'n projekt uitvoeren en volgen. In hoeverre de genoemde elementen van de taalproblematiek ook door docenten en leerlingen als moeilijkheden worden ervaren of herkend zijn we niet nagegaan. Wel is opmerkelijk dat de meeste docenten als het grootste taalprobleem bleken te beschouwen, dat zich in de katechese de kloof manifesteert tussen geloofstaal en de taal van de technisch-wetenschappelijke wereld: zie tabel B17 in deel II van de bijlagen. Dat is opmerkelijk, omdat met name in de technisch-wetenschappelijke taal een sterke neiging bestaat tot de reductie van taal in bovengenoemde zin. Met behulp van Searle is die diagnose in elk geval te verscherpen als geworteld in de reductie van geestelijke verschijnselen tot fysieke verschijnselen.

- overwinning van taalredukties -

In hoeverre zijn we met deze toepassing van de taaldadentheorie ook verder gekomen bij het zoeken naar oplossingen voor deze taalproblematiek in een katecheseprojekt rond Job? Ook hier is een onderscheid te maken tussen de onderscheiden niveaus.

Wat betreft het eerste niveau heeft Searle's theorie in elk geval geholpen om in de planning uitdrukkelijk rekening te houden met de betekeniskondities, waaraan voldaan moet worden, willen verschillende soorten taaldaden zonder reductie verstaan en geïnterpreteerd kunnen worden naar de bedoelingen van de auteur. In hoeverre aan die kondities ook werkelijk voldaan is in de planning blijft nog de vraag. De taal van het werkschrift werd door de docenten in het algemeen positiever beoordeeld dan door de leerlingen. Achteraf gezien is die taal ook naar ons oordeel te saai en te zeer "uitleggerig": in Searle's termen bevat het teveel intensionele inhoudsverslagen over taal en Job en wordt die taal ook in dit projekt dus nog teveel gereduceerd tot de beweringsinhoud van bevestigingen. Er zou waarschijnlijk ook meer gebruik gemaakt kunnen en moeten worden van metaforen en andere - sterkere - manieren van "spelen met taal".

Dat dit te weinig gebeurd is hangt overigens nauw samen met de hier ondernomen poging om vooral op het tweede niveau de taalreductie te voorkomen. Op dat niveau zijn we er in deze planning van uitgegaan, dat een uitdrukkelijke behandeling en toepassing van relevante elementen uit Searle's taaldadentheorie misschien zou kunnen helpen om de eventuele neiging tot taalreductie als het ware van binnenuit, dus juist vanuit een wetenschappelijke theorie over taal, te voorkomen of zonodig te overwinnen. Dat lijkt ook effect gehad te hebben. Voor een deel heeft het echter ook averechts gewerkt. De leerlingen, en zeker ook enkele docenten, vonden deze extra aandacht voor taal nogal uitvoerig, niet zo interessant, weinig doelmatig en niet zo passen binnen de katechese. In hoeverre dat oordeel terecht is laat ik hier in het midden. Vraag is wel in hoeverre een minder uitdrukkelijke behandeling van taal als zodanig niet even effectief zou kunnen zijn om het boek Job goed te verstaan. Daardoor zou ook nog meer aandacht - en tijd - aan het boek Job zelf besteed kunnen worden.

Bovendien zou een meer impliciete verwerking van relevante elementen uit Searle's taaldadentheorie meer gelegenheid bieden tot onderlinge communicatie en tot het bereiken van leerdoelen, die meer op het vlak van de actieve communicatie liggen. Inderdaad is in het project wel erg eenzijdige aandacht geweest voor receptieve vormen van communicatie: verstaan en interpreteren van (teksten uit) het boek Job, voor inzicht in taal en voor kennis van betekenisachtergronden.

- onderlinge communicatie in taal -

Daarmee zijn we aan het derde punt van evaluatie in dit kader. In hoeverre was de onderlinge communicatie in taal van (on-)geloof in deze lessenreeks bevredigend en in hoeverre bood het project daartoe voldoende mogelijkheden? Dat is naar twee aspecten uit te werken. In hoeverre sloot het project op dit punt voldoende aan op de wensen en mogelijkheden van leerlingen en docenten? Welke konklusies zijn te verbinden aan de inhoud en kwaliteit van deze communicatie?

In het tweede en derde hoofdstuk is er sterk de nadruk op gelegd, dat katecheselessen vooral gericht dienen te zijn op een geloofskommunikatie volgens de regels van de illokutionaire logika. Is dat in het project ook gerealiseerd? Was er bijvoorbeeld voldoende mogelijkheid tot onderlinge geloofskommunikatie in het project? Wat was de kwaliteit van de onderlinge communicatie die feitelijk heeft plaatsgevonden? Welke konklusies zijn daaraan te verbinden voor eventuele bijstellingen van het project? In hoeverre sloot het project voldoende aan op de wensen en mogelijkheden van leerlingen en docenten betreffende hun onderlinge communicatie?

kommunikatiemogelijkheden

Uit de beoordeling van de lessen door de leerlingen komt op dit punt het volgende beeld naar voren. 62% van de leerlingen vond, dat er onvoldoende gelegenheid was tot onderlinge communicatie met klasgenoten rond datgene wat tijdens dit project aan de orde kwam. Dat lag echter niet alleen aan het project, want 45% was van mening, dat de sfeer in de klas tijdens dit project eerder remmend werkte op die communicatie dan deze bevorderde. Bovendien vond 40%, dat het optreden van de docent tijdens dit project doorgaans remmend werkte op die communicatie (vgl. tabel B26 in de bijlagen).

Bij de docenten lag het iets anders. 6 van de 11 vonden ook, dat er te weinig communicatiegelegenheid was en dat de sfeer in de klas dat niet bevorderde. De meerderheid - ook 6 - vond het eigen optreden in het algemeen echter wel bevorderend voor die communicatie. Het belangrijkste is echter, dat in de rapportageformulieren van de docenten herhaaldelijk de klacht werd geuit, dat het project te weinig mogelijkheden bood tot dialoog, inbreng van eigen ervaringen door de leerlingen en onderlinge communicatie.

Een belangrijk probleem in dit verband was ongetwijfeld de al te krappe tijdsplanning. Op de instructiebijeenkomsten was aan de docenten gevraagd

zich zo nauwkeurig mogelijk aan die tijdsplanning te houden en wel om onderzoekstechnische redenen. De meesten hebben dat ook konsekwent geprobeerd. De tijdsplanning bleek echter juist de mogelijkheid tot onderlinge kommunikatie geweldig te beperken. Volgens sommige docenten was dat fnuikend voor een goede gang van zaken: het ging werken als een keurslijf, dat zowel de betreffende docenten zelf als de leerlingen steeds meer demotiveerde. Dit geldt met name voor 2 docenten. Bij de anderen bleek het minder zwaar te wegen en lag het verschillend voor de verschillende lessen. Volgens allen was de kommunikatieruimte in het projekt echter te beperkt.

Dat lag overigens niet alleen aan de tijdsdruk. Boven is al gezegd, dat in het projekt veel meer aandacht besteed is aan de receptieve kant van de kommunikatie (teksten van Job verstaan en interpreteren) dan aan de actieve kant (zichzelf aan anderen verstaanbaar maken). Weliswaar zijn een aantal opdrachten uitdrukkelijk gericht op het kommunikatief handelen van de leerlingen, maar (te?) veel nadruk in het hele projekt lag op verstaan en interpreteren van anderen.

inhoud en kwaliteit

Voor we daaruit konklusies trekken is het goed eerst te kijken naar de kwaliteit van de onderlinge kommunikatie, die toch heeft plaatsgevonden. Over de inhoud daarvan is nauwelijks iets te zeggen op grond van de onderzoeksgegevens, al melden de meeste docenten in hun rapportageformulieren dat de opmerkingen van de leerlingen in het algemeen zeer ter zake bleken te zijn. Niettemin is de socio-emotionele lading van de kommunikatie in de meeste klassen volgens de docenten niet open en vrij geweest en speelde in de meeste klassen als belangrijke groepsnorm dat men in de lessen niet het achterste van de tong moet laten zien.

Op de vraag aan de leerlingen hoe ze datgene beoordelen wat klasgenoten zeiden betreffende de zaken die in het projekt aan de orde kwamen, gaven ze de volgende antwoorden. 36% vond het wel herkenbaar en 27% niet. Slechts 18% vond het wel leerzaam en 41% niet. 21% achtte het van belang en 39% onbelangrijk. Voor 41% was het wel begrijpelijk en voor 22% niet. 39% noemde het voorspelbaar en 20% onverwacht. Dezelfde vragen werden door de docenten aanzienlijk positiever beantwoord. Van de 11 docenten vonden 8 het herkenbaar, 5 het leerzaam, 6 het belangrijk, 10 het begrijpelijk en 6 het voorspelbaar (vgl. tabel B26 en B27 in de bijlagen). In het algemeen blijkt dus, dat de docenten meer waarde hechtten aan wat leerlingen te berde brachten dan de leerlingen zelf. Dat past overigens bij het gegeven, dat de meeste deelnemende docenten in het algemeen groot belang hechtten aan de volgende doelstelling van katechese : "met anderen leren kommuniseren op religieus en ethisch gebied".

bijstelling van het projekt

De konklusies, die hieruit te trekken zijn, hangen uiteraard sterk af van de principiële keuze die men op dit punt wil maken. In het verlengde van het pleidooi voor een meer kommunikatieve katechese, waar ik me met overtuig-

ging bij aansluit ligt de hoofdkonklusie voor de hand. Het projekt zal in elk geval zo moeten worden bijgesteld, dat onderlinge kommunikatie meer mogelijk is en dat de kwaliteit daarvan bevorderd wordt. De mate waarin en de wijze waarop dat te realiseren is, kan op basis van de onderzoeksgegevens moeilijk bepaald worden.

Toch is er wel iets van te zeggen. Wanneer de uitdrukkelijke behandeling van taalverschijnselen in het projekt zelf wordt teruggebracht, zoals boven is voorgesteld, kan zeker een deel van de vrijkomende ruimte binnen dit projekt besteed worden aan onderlinge kommunikatie, wanneer men althans de totale tijdsduur van deze lessenreeks niet wil verlengen. Door verschillende docenten wordt dat voorgesteld en ik sluit me daar graag bij aan. Overigens is het wel zo, dat uitvoering van het projekt buiten een onderzoekskader al veel meer mogelijkheden biedt tot dialoog en zelfs "improvisatie", zoals sommige docenten het noemden. Bovendien zijn een groot aantal opdrachten in het projekt nog uitdrukkelijker te richten op actieve kommunikatie tussen leerlingen. Daarvoor komt dan meer tijd voor beschikbaar. Er is veel voor te zeggen naar een beter evenwicht te zoeken tussen beide kanten van de kommunikatie. Het zou goed zijn als dit zou gebeuren in uitdrukkelijke samenhang met het vorige punt, waarin meer aandacht werd bepleit voor hermeneuse en aktualisering van het boek Job. Ook op dit punt bieden Searle's inzichten belangrijke richtlijnen: kommunikatie is meer dan presentatie van eigen overtuigingen, verlangens en gevoelens. Het moet verlopen volgens de geldige betekenisregels van taal. Ook de gesprekstheorie van Grice, waarbij Searle zich uitdrukkelijk aansluit bevat in dit opzicht waarschijnlijk belangrijke elementen voor een meer dialogische katechese: konversatiebeginselen en kontekstbepaalde gespreksimplikaties. Het zou de moeite waard zijn ook dat nader te onderzoeken, ook al lijken de mogelijkheden daartoe vooralsnog beperkt en ook al is uit dit onderzoek naar voren gekomen, dat leerlingen op dit punt minder van elkaar verwachten dan docenten (en programmamakers) geneigd zijn te doen. Het zal dus realistisch moeten gebeuren. Niettemin is hier waarschijnlijk meer mogelijk en wenselijk dan nu het geval was.

In de vorige paragraaf is al gewezen op enkele vragen, die vanuit dit onderzoek rijzen ten aanzien een meer kommunikatiegerichte katechese en katechetiek. In hoeverre kan deze studie nu bijdragen aan de verdere ontwikkeling daarvan? Dat is naar twee discussiepunten te expliciteren. Het eerste betreft de basistheorie omtrent dialoog en communicatie, waar men in zo'n katechese en katechetiek van uit kan gaan. In hoeverre kunnen de inzichten, die in deze studie ontwikkeld zijn ons helpen bij het zoeken naar zo'n basistheorie (5.2.1.)? Het tweede punt betreft de planning van een meer kommunikatiegerichte katechese. In hoeverre kan deze studie van dienst zijn bij de theorievorming over en de praktijk van programmering van een dergelijke katechese? Welke implicaties heeft dat voor het samenstellen van meer kommunikatiegerichte katecheseprojekten (5.2.2.)?

Bij de uitwerking van deze meer algemene punten gaat het uiteraard niet om de generaliseerbaarheid van empirische gegevens uit een beperkte en niet representatieve steekproef. Niet de verbreding van de konklusies uit de vorige paragraaf naar andere leerlingen en docenten staat hier ter discussie, maar de inhoudelijke verbreding van de konklusies als zodanig. In hoeverre valt op grond van deze studie nog iets meer te zeggen, dat voor de ontwikkeling van de katechese en katechetiek in het algemeen van belang zou kunnen zijn, met name voor wat men de katechetische theorievorming zou kunnen noemen? Het gaat in deze paragraaf dus vooral om een terugkoppeling naar hoofdstuk 2. In de loop van deze studie is het besef gegroeid, dat Searle's inzichten niet alleen van belang zijn voor de taalproblematiek in de katechese, maar dat met name zijn intentionaliteitstheorie ook een verhelderend licht werpt op enkele meer fundamentele katechetische kwesties, die van bijzonder belang zijn bij het hedendaagse zoeken naar een meer kommunikatiegerichte katechese en katechetiek. Dat staat niet los van het vraagstuk van taal, maar betreft de fundamenteen waarop en het kader waarbinnen ook de aanpak van deze taalproblematiek te plaatsen is.

Voor elk van de genoemde punten zijn van verschillende kanten al oplossingsvoorstellen gedaan. De meest dominante en meest uitgewerkte aanpak van deze kwesties is de kognitivistische benadering. Duidelijke voorbeelden daarvan zijn te vinden in de publikaties van een groep onderzoekers rond J.A. van der Ven (zie bijvoorbeeld: van der Ven 1982, Vossen 1985, v.Gerwen 1985, Hermans 1986, Siemerink 1987). Omdat we vermoeden dat deze benadering op een aantal belangrijke punten aan te vullen en bij te stellen is vanuit Searle en de hier beproefde toepassing van zijn inzichten beperken we de discussie in deze paragraaf tot gesprekspartners, die als representanten van deze benadering te beschouwen zijn.

Het fundamentele punt daarbij is het volgende. Ook vanuit een cognitivistische invalshoek wordt gezocht naar een overwinning van de reducties, die in deze studie zijn aangegeven. Men probeert die echter vooral te ondervangen door intensionele inhoudsverslagen van toeschouwer-gebonden toeschrijvingen van functies aan niet-kognitieve vormen van gerichtheid of van uitingen daarvan in taal. In het verlengde van Searle kan nu de vraag gesteld worden in hoeverre dat al of niet volstaat en in hoeverre hier verder te komen is met behulp van zijn inzichten.

Het grondinzicht daarbij is het onderscheid tussen psychische representaties en datgene, waarvan zij representaties zijn. De bedoeling om met anderen te communiceren is bijvoorbeeld iets anders dan de uitvoering van die bedoeling in de communicatie zelf. Evenzo is de geloofsovertuiging, dat God je ondanks alle lijden blijft dragen, iets anders dan het feit waarvan die overtuiging een representatie is. Anders zou bijvoorbeeld een theorie ook niet getoetst hoeven te worden. Dat geldt eveneens voor een theorie over communicatie in de catechese en voor de planning van een communicatiegerichte catechese. Denken dat geloofskommunikatie in de schoolcatechese moeilijk is, is een representatie van de vervullingskondities, waaraan in de werkelijkheid voldaan moet zijn, wil die gedachte waar zijn. Ze hoeft echter niet waar te zijn. De werkelijkheid kan steeds anders zijn dan wij denken.

Uitgaande van dit onderscheid tussen geestelijke representatie en werkelijkheid zijn er vervolgens drie meer specifieke punten, waarop de cognitivistische benadering aangevuld en bijgesteld zou kunnen worden vanuit Searle's analyses. Dat betreft op de eerste plaats het dubbele niveau van gerichtheid in communicatie. De cognitivistische benadering beperkt zich tot de gerichtheid, die in communicatie tot uitdrukking gebracht wordt (met name de kognitieve gerichtheid, eventueel ook de kognitieve gerichtheid op bedoelingen, verlangens en emoties). Voor de bedoeling om die te communiceren en de regels die dat mogelijk maken schiet deze benadering echter te kort. Toepassing van Searle kan onder andere op dat punt een welkome aanvulling bieden. Op de tweede plaats beperkt de kognitieve benadering zich tot psychische gerichtheden met een koppelrichting van de geest aan de wereld en een veroorzakingsrichting van de wereld naar de geest: bedoelingen, verlangens en plannen blijven niet buiten beschouwing, maar kunnen in deze benadering slechts opgenomen worden voorzover daarover gedacht wordt, voorzover ze waargenomen of herinnerd worden of voorzover ze mede mogelijk worden gemaakt door kognitieve vormen van gerichtheid. Juist het door Searle gemaakte onderscheid in koppel- en veroorzakingsrichting kan helpen om deze beperking te doorbreken, bijvoorbeeld als het om de planning van de catechese gaat en om (de realisering van) betekenisbedoelingen. Op de derde plaats is de kognitieve benadering vooral gericht op (de kennis van) fysieke verschijnselen. Geestelijke verschijnselen worden uiteraard wel erkend, maar de toetsing van kennis van die verschijnselen wordt toch gezocht in de betekenisgeving aan fysieke uitingsvormen daarvan. Verstaan van taal wordt bijvoorbeeld opgevat als toetsing van een eigen theorie of hypothese aan de waarneembare uitingsvormen in klanken en schrifttekens. Ook op dit punt kan Searle's onderscheid

tussen de onherleidbaar psychische en inhoudelijke komponent van bijvoorbeeld taaluitingen van anderen en de fysieke vorm van die uitingen de katechese helpen om de intrinsieke gerichtheid van andere mensen meer recht te doen.

Het gaat hier niet om de wijsgerige discussie, die ook te voeren zou zijn over de juistheid van Searle's theorie, maar om de mogelijke implicaties daarvan voor een basistheorie van kommunikatie in de katechese en voor de planning van een kommunikatiegerichte katechese.

5.2.1. Op zoek naar een basismodel

In hoeverre de inzichten, die in deze studie op grond van Searle's theorie ontwikkeld zijn, ons kunnen helpen bij het zoeken naar een verantwoorde basistheorie voor een kommunikatiegerichte katechese en katechetiek is in twee stappen aan te geven. De eerste stap is een samenvattende beschrijving van een basismodel, dat vanuit een kognitivistische invalshoek reeds ontwikkeld is, maar dat vanuit Searle's inzichten aanvulling en bijstelling behoeft. De tweede stap is een poging om die aanvulling en bijstelling althans op enkele kernpunten te expliciteren.

- het "dialoog"-model -

Vanuit een kognitivistische benadering hebben een aantal katechetici een zogeheten dialoogmodel ontwikkeld en toegepast. Wat houdt dit model in?

In feite is het een combinatie van elementen uit Habermas' "Theorie des kommunikativen Handelns" en elementen uit de kognitieve psychologie, in het bijzonder voorzover deze de ontwikkeling van "sociale cognities" bestudeert. In de volgende beschrijving van het model gaat het nu niet om de oorspronkelijke betekenis van de verschillende noties, maar om de betekenis die ze hebben in de katechetische uitwerking van het model.

argumentatieve kommunikatie

Een eerste uitgangspunt daarvan is het aan Habermas ontleende onderscheid tussen drie werelden: een objektieve, een subjektieve en een sociale. Onder de objektieve wereld verstaat men "objekten en feiten in de dode en levende natuur, de maatschappij en de geschiedenis". De subjektieve wereld zou bestaan uit de persoonlijke overtuigingen, verlangens, gevoelens, strevingen in de mens zelf. Deze maakt de eigen ervaringen en belevingen van de individuele mens uit. De sociale wereld tenslotte bestaat in de waarden en normen en de daarmee samenhangende rollen en rolverwachtingen in de maatschappij. Het is de normatieve kontekst, die vastlegt welke interakties tot het totaal van juiste interpersoonlijke relaties behoren.

Met dit onderscheid in drie werelden korrespondeert een onderscheid in drie soorten uitspraken: sommige uitspraken zouden meer betrekking hebben

op de objectieve wereld (konstatieve taaldaden), andere meer op de subjektieve wereld (expressieve taaldaden) en weer andere op de sociale wereld (regulatieve taaldaden). Daarbij wordt er tevens van uitgegaan, dat uitspraken, die meer betrekking hebben op de objectieve wereld, vooral aanspraak maken op waarheid. Uitspraken omtrent de subjektieve wereld zouden vooral aanspraak maken op waarachtigheid en bij uitspraken omtrent de sociale wereld zou het vooral om de aanspraak op juistheid gaan. Dit onderscheid beschouwt men overigens niet als een onderscheid in elkaar wederzijds uitsluitende soorten, maar als een onderscheid in aksenten.

In dit dialoogmodel gaat het nu vooral om argumentatieve communicatie omtrent de waarheid, waarachtigheid en juistheid van deze uitspraken. Bij deze metakommunikatie is telkens een andere vorm van rationaliteit in het geding. Bij de argumentatieve communicatie omtrent de waarheid van konstatieve taaldaden wordt een beroep gedaan op de cognitief instrumentele rationaliteit. Bij argumentatie omtrent de waarachtigheid van expressieve taaldaden doet men een beroep op de explicatieve of esthetischpraktische rationaliteit. Bij de argumentatie omtrent de juistheid van regulatieve taaldaden is vooral de normatief-kritische of moreel-praktische rationaliteit aan de orde. In alle gevallen gaat het om het geven van redenen voor of om toetsing van de intersubjectieve geldigheid van de betreffende uitspraken om zodoende tot "Verständigung" met anderen te komen, dat wil zeggen tot het vinden van een verstandhouding over het feit dat men het eens of oneens is.

perspektievencoördinatie

Voor het specifiek communicatieve karakter van de dialoog maakt men in dit model bovendien onderscheid tussen drie zogeheten perspectieven: het ik-, het jij- en het hij- of hetperspektief. Communicatie vanuit het ik-perspektief houdt in, dat men uitspraken doet en uitspraken van anderen interpreteert vanuit het eigen referentiekader of de eigen verstaanshorizon. Voor een vruchtbare dialoog zou dat echter niet toereikend zijn. Op enigerlei wijze zou men zich ook moeten proberen te verplaatsen in het standpunt van de ander. Dat wordt wel decentreren genoemd. In plaats van te spreken en te interpreteren vanuit het eigen gezichtspunt probeert men dat te doen vanuit het gezichtspunt van de gesprekspartner. Dat noemt men het jij-perspektief. Dit kan gemakkelijk tot conflicten of tegenspraken leiden. Om die te overwinnen is een zogeheten perspectievencoördinatie wenselijk. Dat houdt in, dat men probeert uitspraken vanuit het ik-perspektief en uitspraken vanuit het jij-perspektief vanuit een abstrakter perspectief te bezien als species van een genus. Dat is het hij- of hetperspektief. Vandaaruit kunnen overeenkomsten en verschillen tussen de eerdere uitspraken worden besproken en geïnterpreteerd, zodat de dialoog zich verder kan ontwikkelen.

kognitieve voorwaarden

Dit dialoogmodel wordt tot nu toe voornamelijk gebruikt op het vlak van de katechetische theorievorming en de katechetische leerplanontwikkeling. Het dient bijvoorbeeld als theoretisch kader om de doeloriëntatie van een kommu-

nikatiegerichte katechese nader uit te werken of om het valse dilemma tussen theologie en godsdienstwetenschappen in katechetisch of godsdienstpedagogisch kader te overwinnen (van der Ven 1984). In de toepassing van dit model op de konkrete katechese beperkt men zich nog tot wat men als de cognitieve voorwaarden voor argumentatieve communicatie beschouwt. Zo gaat Hermans ervan uit, dat het argumentatieve aspect van de argumentatieve communicatie omtrent de juistheid van een moreel oordeel bestaat in een praktisch syllogisme, dat te beschouwen is als een cognitieve strategie. Daarom formuleert hij als algemeen doel van een kurrikulum in de morele vorming: "Leren deelnemen aan een redelijke dialoog in het kader van een moraaltheologische argumentatie omtrent de morele juistheid van" een bepaalde norm voor het handelen. De beoogde deelname aan een redelijke dialoog wordt in de konkrete uitwerking van het kurrikulum echter beperkt tot het leren beheersen van kenniselementen die in een voorgeprogrammeerd praktisch syllogisme vervat liggen, tot het begrijpen van dit syllogisme als zodanig en tot toepassing ervan op een concreet moreel probleem (Hermans 1986). De redenen voor deze beperking zijn niet helemaal duidelijk, maar liggen waarschijnlijk vooral hierin, dat men communicatie als zodanig moeilijk haalbaar en/of onderzoekbaar acht in de katechese. Een aanwijzing daarvoor ligt in de volgende opmerking van Hermans: "In het onderhavige onderzoek zijn we uitgegaan van de waardencommunicatie als centrale benadering in de morele vorming. In de constructie van het curriculum en het effectonderzoek heeft het argumentatieve aspect van de waardencommunicatie centraal gestaan. Vervolgonderzoek zou inzicht dienen te verschaffen in het communicatieve aspect van de waardencommunicatie. Dit is belangrijk omdat de waardencommunicatie voor de morele vorming een niet haalbare benadering zou kunnen zijn op grond van problemen die voortkomen uit dit communicatieve aspect" (Hermans 1986,340).

- gesprekken met anderen -

In hoeverre en op welke wijze kunnen de inzichten, die in deze studie ontwikkeld zijn, ons nu helpen dit voorstel tot een basistheorie voor een communicatiegerichte katechese en katechetiek aan te vullen en eventueel bij te stellen?

betekenis verlenen en verstaan

Ten eerste is er het niveau van verstaan en verstaanbaar maken. Op dit niveau kan met behulp van Searle's betekenisstheorie een lakune in de basistheorie worden opgevuld. Bij communicatie op het eerste niveau is nog geen sprake van communicatie over uitspraken van zichzelf of van anderen en gaat het nog niet om uitleg van bedoelingen, maar eenvoudig om de verstaanbare uiting van psychische toestanden en om het verstaan daarvan.

Searle's uitwerking van de taaldadentheorie geeft nu karakterisering en verklaringen van gespreksbijdragen naar hun communicatieve aard. Vragen

bijvoorbeeld worden niet gekarakteriseerd als uitingen van het verlangen om iets te weten, maar als pogingen van een spreker om van een hoorder bepaalde informatie te krijgen. Verder laat hij zien, dat het slagen van taaldaden niet alleen afhangt van de overeenstemming tussen de intentionele toestand, die gepresenteerd wordt, en het objekt, waarop die toestand gericht is, maar dat het succes van een taaldaad ook en vooral veroorzaakt wordt door toepassing van konventies en kommunikatieregels.

Daarvoor is het op de eerste plaats van belang de intentionele uitgangspunten van de argumentatieve communicatie uit te breiden. Searle maakt duidelijk, dat gerichtheid van de geest op de wereld twee koppelrichtingen kan hebben: van geest naar wereld en van wereld naar geest. Precies die tweede koppelrichting is volgens hem kenmerkend voor bedoelingen, dus ook voor bedoelingen om in taal te communiceren. Een werkelijk communicatieve katechese kan men dus niet opbouwen als men alleen uitgaat van de cognitieve gerichtheid van de mens op de wereld. Zo'n katechese is wel op te bouwen als men uitgaat van zowel de cognitieve als de volitieve gerichtheid. Een eventuele onderscheiding in verschillende werelden zou dan voorafgegaan worden door het onderscheid tussen feitelijke standen van zaken en bedoelde handelingen. Op grond van dat onderscheid zijn uitspraken niet primair te onderscheiden naar verschil in propositionele inhoud, maar naar verschil in betekenisbedoelingen, die men er in probeert uit te voeren, dus naar hun illokutionaire kracht. Eventuele argumentatieve meta-communicatie over uitspraken heeft dan alleen zin, als aan de vervullingsvoorwaarden van de communicatiebedoelingen voldaan is. Die metakommunikatie betreft dan niet enkel de geldigheidsaanspraken in de zin van de beweringsinhoud, maar ook de vraag in hoeverre taaldaden voldoen aan oprechtheidskondities en essentiële betekenisregels.

In plaats van de drie-perspektieventheorie kan men althans voor de communicatieve aspecten van de dialoog wellicht ook uitgaan van Searle's taaldadentheorie. Daarin worden taaldaden immers van meetafaan gekarakteriseerd en verklaard vanuit de duale relaties tussen spreker en hoorder. Verstaan(-baar maken) en interpreteren zijn immers wel communicatieve gebeurtenissen en gaan vooraf aan eventuele rolovername of vergelijking van standpunten. Bovendien biedt deze theorie een uitgewerkte verklaring van de werking van de betekenisachtergrond in de communicatie en interpretatie, terwijl dat in de perspektieventheorie onvoldoende is uitgewerkt.

Bovendien maakt Searle's fundering van de taaldadentheorie duidelijk, dat een psychische representatie wel een noodzakelijke voorwaarde is voor het slagen van bepaalde communicatiebedoelingen. Die representatie hoeft echter niet altijd cognitief van aard te zijn. En bovendien is het geen voldoende voorwaarde. Zijn inzichten kunnen daarom helpen de specifieke vervullingsvoorwaarden van communicatiebedoelingen die aandacht te geven in de katechese, die nodig is om communicatie ook werkelijk te kunnen realiseren. De beperking tot cognitieve voorwaarden kan zo overwonnen worden in de richting van de volitieve voorwaarden.

Om de taalreductie te overwinnen is op de tweede plaats van belang, dat de dialoog niet beperkt blijft tot assertieven, ook niet in de vorm van intensionele inhoudsverslagen zoals begripsomschrijvingen. Op dat punt kan zowel Searle's klassifikatie van illokutionaire daden als zijn onderscheiding in soorten intensionele verslagen goede diensten bewijzen. Daardoor worden taaldaden niet bij voorbaat gekoppeld aan één soort psychische gerichtheid, maar komt er in de dialoog ook ruimte voor taaldaden, waarin verlangens en gevoelens worden uitgedrukt. Zelfs taaldaden, waarin geen enkele gerichtheid op de werkelijkheid ter sprake komt, maar die als uiting van een gemoedstoestand voor mensen van geweldig belang kunnen zijn, kunnen dan in de dialoog betrokken worden. Daardoor kan de eventuele metakommunikatie ook breder worden dan argumenteren. Toelichtingen, uitleg, en omschrijvingen hoeven dan immers niet onmiddellijk over te gaan in oordelen over de geldigheid van uitspraken. Het katechetisch belang van Searle's inzichten in dit verband is vooral, dat ze deze reductie tot argumentatieve communicatie kan helpen overwinnen zonder de rationaliteit in logische zin te hoeven opgeven. Searle's uitwerking van de taaldadentheorie maakt immers ook de logika duidelijk van andere taaldaden dan assertieven.

interpretatie van vervullingskondities

Daarbij heeft zijn theorie nog een groot voordeel. Onheldere noties als referentiekader en verstaanshorizon kunnen worden vervangen door theoretisch nauwkeuriger uitgewerkte begrippen als betekenisachtergrond en intentioneel netwerk.

Daarmee is ook de beperking tot assertieven en intensionele inhoudsverslagen in de theorie van de perspectiefwisseling te overwinnen. Wanneer men dat doet is het wel van belang de term perspectief aan te vullen of althans een bredere betekenis te geven. Het intentioneel netwerk en de betekenisachtergrond, die communicatie met anderen mogelijk maken, bestaat immers niet alleen uit gezichtspunten of assumpties van kognitieve aard. Minstens zo'n belangrijke rol spelen gewoontes, houdingen en capaciteiten van niet-intentionele aard. Dat is voor de interpretatie van taaldaden van anderen in het bijzonder van belang als zij richtlijnen, verbintenissen, gemoedsuitdrukkingen of verklaringen zijn. Searle's inzichten dienaangaande kunnen ons niet alleen wat voorzichtiger maken als het om de mogelijkheden tot decentrerings gaat. Ze bieden ook belangrijke uitgangspunten om de voorwaarden daarvoor verder uit te werken.

Hier rijst een uiterst belangrijke kwestie in verband met de kognitieve voorwaarden voor de dialoog. Om elkaars taaldaden te kunnen verstaan en te kunnen interpreteren zoals ze bedoeld zijn, moet men elkaars betekenisachtergrond minstens in zoverre kennen als die van invloed is op de bedoeling van de betreffende taaldaden. Als men in de katechese al een sterke nadruk op de kognitieve voorwaarden voor communicatie zou willen leggen - en dat is tot op zekere hoogte terecht - zou het dus vooral om kennis moeten gaan van die betekenisachtergrond. Met behulp van Searle's analyses zou dan nauwkeuriger vast te stellen zijn om welke "kenniselementen" het dan gaat, zoals in dit

Job-project bij wijze van voorbeeld is uitgewerkt. Die kennis blijft uiteraard bestaan uit intensionele verslagen. Als zodanig zijn het assertieven, maar de inhoud van de verslagen wordt dan toch een andere.

reakties aan elkaar verantwoorden

Het katechetisch belang van Searle's inzichten lijkt me in dit verband vooral, dat ze deze reductie tot argumentatieve communicatie kan helpen overwinnen zonder de rationaliteit in logische zin te hoeven opgeven. Daartoe biedt Searle althans een basistheorie, waarop de katechetiek verder kan bouwen. In deze studie is een poging gedaan om dat op een bepaalde manier en naar een klein onderdeel van de katechese uit te werken. Deze poging is in een aantal opzichten nog niet geslaagd, zoals bleek in de vorige paragraaf. Daaruit is echter vooral af te leiden dat naar betere uitwerkingen gezocht moet worden. Het laat onverlet dat in de toepassing van Searle's inzichten waardevolle mogelijkheden liggen voor de ontwikkeling van een meer communicatieve katechese. Uit deze studie is immers ook gebleken, dat met behulp van die inzichten in elk geval een theoretisch kader te ontwikkelen is waarbinnen communicatieve aspecten van de katechese wel of beter te plaatsen, te karakteriseren en te verklaren zijn.

5.2.2. Planning van de katechese

Nu is voor de ontwikkeling van een communicatie-gerichte katechese en katechetiek een verantwoord basismodel van logische geloofskommunikatie wel noodzakelijk, maar niet voldoende. Katechese vraagt ook een goede planning. Daarom is de tweede vraag in dit verband in hoeverre deze studie bovendien van dienst kan zijn bij de theorievorming over en de praktijk van programmering van een communicatiegerichte katechese. Dat is eveneens in twee stappen aan te geven. De eerste is een samenvattende beschrijving van een planningsmodel, dat al is uitgewerkt maar dat vanuit de hier ontwikkelde inzichten aan te vullen en bij te stellen is. De tweede stap is een poging om die aanvulling en bijstelling althans op enkele kernpunten te expliciteren.

De cognitivistisch georiënteerde katechetici werken met een planningsmodel - zij spreken van een model van kurrikulumontwikkeling - dat steunt op een leertheorie, die men kan aanduiden als de informatieverwerkingstheorie. Wat wordt daarmee bedoeld? In hoeverre schiet die tekort voor de planning van communicatiegerichte katecheseprojekten? Welke consequenties zijn uit dit onderzoek te trekken om deze tekortkomingen te ondervangen? Dat is als volgt aan te geven.

Dit model van kurrikulumontwikkeling is gebaseerd op de informatietheoretische onderwijsleertheorie van Gagné en anderen, op de theorie over leerplanontwikkeling van Tyler, Taba en Wheeler en op de doelstellingentaxonomie van Bloom en Krathwohl of van de Corte. De volgende beschrijving beperkt zich tot de catechetische toepassing van die inzichten. Het gaat hier niet om de theorieën waaraan het model ontleend is, maar om de inhoud ervan bij de catechetici, die er mee werken.

informatieverwerking

Het centrale uitgangspunt van dit model is de opvatting, dat leren altijd een proces is van informatieverwerking. Informatie omvat in deze kontekst al wat aan prikkels uit de omgeving op de leerling inwerkt, door hem wordt opgenomen en verwerkt, zodat en voorzover hij er iets mee kan doen, wat tevoren niet het geval was. In dit proces van informatieverwerking onderscheidt men in beginsel drie fasen: input-verwerking-output. Onder input verstaat men de invoer in de geest van informatie vanuit de omgeving door zintuiglijke waarneming. In de verwerkingsfase onderscheidt men verschillende deelfasen, waarvan de belangrijkste is de zogeheten semantische codering. Daarin wordt aan de zintuiglijke prikkels van buiten betekenis verleend. Ze worden getransformeerd in een propositionele vorm en in die vorm opgeslagen in het geheugen. Met output bedoelt men de uiting van het resultaat van dit verwerkingsproces in fysieke activiteiten. Samengevat wordt de binnenkomende informatie (selektief) waargenomen, in getransformeerde vorm opgeslagen in het geheugen, in bewerkte vorm teruggeroepen en tot uitdrukking gebracht.

Taal wordt in deze theorie opgevat als verbale informatie en het leren verstaan van taal beschouwt men als de verwerking van verbale informatie volgens ditzelfde patroon. Men maakt echter onderscheid tussen het leren van verbale informatie en het leren van de betekenis van deze informatie. Voor dat laatste is bovendien een cognitieve vaardigheid nodig. "Inzicht in de betekenis vereist een toepassing van deze informatie in nieuwe situaties. Alleen in dat laatste geval spreken we van een cognitieve vaardigheid. Dus: het opnemen van een reeks feiten in een bepaalde volgorde is verbale informatie (bijvoorbeeld elementen van de eredienst in het vroege christendom); inzicht in de betekenis van deze feiten is een cognitieve vaardigheid (bijvoorbeeld: het interpreteren van deze christelijke eredienst in het licht van joodse, in het bijzonder synagogale rituelen of het analyseren van deze eredienst naar religieuze symboliseringsen)" (Hermans 1986,161).

De activiteit van het onderwijzen - in deze theorie bij voorkeur instructie genoemd - wordt beschouwd als het scheppen van externe kondities voor dit proces van informatieverwerking. Bij het semantisch coderen bijvoorbeeld worden twee vormen van instructie noodzakelijk geacht: aanzetten tot herinnering van ondersteunende informatie uit het lange termijn geheugen en hulp bij de semantische codering. "Een belangrijke methode om de leerlingen hulp te bieden bij het coderen is het stellen van vragen. Daardoor krijgt de

educandus verbale kapstukken (cues) of semantische coderingen om het geleerde op te slaan. Bijvoorbeeld: Wie weet nog wat in Ex.20, 1-17 stond? Wat zijn morele ge- of verboden? Zou je de uitspraken van Exodus 20 ook morele ge- of verboden noemen? Een andere belangrijke hulp is het geven van een duidelijke omschrijving van het geleerde begrip" (Hermans 1986, 157). In de katechetische toepassing van dit kurrikulummodel blijkt dat laatste de meest voorkomende vorm van instructie te zijn.

taakanalyse

Om nu een concreet kurrikulum te ontwikkelen moet men eerst een nauwkeurige analyse maken van de leertaak welke de leerlingen moeten gaan vervullen. Deze taakanalyse omvat op de eerste plaats een taakklassifikatie. Men moet nagaan welke verschillende soorten vaardigheden voor het bereiken van de doelstellingen nodig zijn. Hiervoor maakt men binnen dit model gewoonlijk gebruik van de doelstellingen-taxonomieën van Bloom en Krathwohl of van de bijgestelde klassifikatie van De Corte. In elk geval gaat men uit van een onderscheid in cognitieve en affectieve doelstellingen. Opmerkelijk in dit verband is dat kommunikatieve vaardigheden of doelstellingen niet als een apart soort worden beschouwd. Leren kommuniseren in taal rekent men gewoonlijk tot het cognitieve gebied (vgl. Bloom I, 1979). Onduidelijk blijft bij welk niveau van cognitieve vaardigheden deze kommunikatie precies wordt ingedeeld. Hermans onderscheidt bijvoorbeeld binnen het cognitieve aspect drie categorieën: verbale informatie, cognitieve vaardigheden en cognitieve strategie. Verbale informatie zou op het kennisniveau liggen (Bloom 1/De Corte 2 en 3). Verbale informatie moet men volgens hem echter onderscheiden van het begrijpen van informatie. Dat laatste is een cognitieve vaardigheid (Bloom 2/De Corte 4). Het leren hanteren van een syllogistische argumentatiestructuur beschouwt hij als een cognitieve strategie (Bloom 3 en 6/De Corte 5 en 6)(Hermans 1986, 201).

Als men een dergelijke klassifikatie in leertaken heeft aangebracht moet men vervolgens binnen elk van deze taken bepalen uit welke deeltaken ze zijn opgebouwd en welke taken eerst vervuld moeten worden met het oog op volgende meer komplekse taken. Dat gebeurt in de zogeheten taakbeschrijving en leertaakanalyse. Het resultaat van deze analyse is een leerhiërarchie, waarin wordt aangegeven in welke volgorde de onderscheiden vaardigheden geleerd moeten worden.

Men vult deze taakanalyse aan met een inhoudsanalyse. Die betreft de concepten, regels en relaties daartussen, welke geacht worden de inhoud van de cognitieve vaardigheden te vormen. Ook hier gaat het om een nadere specificatie en volgordebepaling van de onderscheiden inhoudselementen. Welke meer eenvoudige begrippen zijn noodzakelijk voor de meer complexe (prerequisieten) en welke andere relaties bestaan er tussen begrippen en regels van hetzelfde niveau? Dit leidt tot een zogeheten conceptuele structuur, welke beschouwd wordt als de inhoudelijke structuur van het kurrikulum.

kurrikulumkonstruktie

Een konkreet kurrikulum, dat op basis van deze taakanalyse wordt gekonstrueerd, dient op de eerste plaats een formulering te bevatten van de algemene en specifieke doelstellingen. Onder doelstellingen verstaat men het leerresultaat dat men via het onderwijsleerproces wil bereiken. In die doelstellingen onderscheidt men een gedrags- en een inhoudsdimensie. De gedragsdimensie omvat de beoogde fysieke en psychische toestanden, gebeurtenissen en processen, zoals van buiten opzeggen, vergelijken en onderscheiden. Met de inhoudsdimensie bedoelt men datgene wat de leerlingen moeten onderscheiden, vergelijken of van buiten opzeggen. Het omvat datgene, waarop het beoogde leerlingengedrag gericht is.

De keuze van de doelstellingen dient mede afgestemd te worden op de zogeheten beginsituatie. Daaronder rekent men alle persoonlijke en maatschappelijke factoren, die rechtstreeks van invloed kunnen zijn op het onderwijsleerproces. Deze beginsituatie omvat dus niet alleen de motivatie en het ontwikkelingsniveau van de leerlingen, maar ook de relevante kenmerken van de leerlingengroep, de onderwijsgevende, de school en de situatie. Het kurrikulum dient althans de belangrijkste gegevens hieromtrent te vermelden.

De weg van de beginsituatie naar de doelstellingen vormt de methode. Daarin onderscheidt men drie componenten: de konkrete stof, de didaktische werkvormen en de media. Met konkrete stof bedoelt men de uitdrukking, specificering, illustrering en van verwerkingsvormen voorziene aanbieding van de inhoudsdimensie van de specifieke doelstellingen. De didaktische werkvormen zijn de handelwijzen van de onderwijsgevers en de leerlingen samen met het oog op het afleggen van de weg van de beginsituatie naar de doelstellingen. Met de media bedoelt men de materiële vormgeving van datgene wat in de doelstellingen, de beginsituatie, de konkrete stof, de didaktische werkvormen, de toetsing en evaluatie besloten ligt. In de konstruktie van het kurrikulum moeten op deze drie punten doelmatige keuzes worden gemaakt, welke in het kurrikulum geëxpliciteerd worden.

Tenslotte dient het kurrikulum aanwijzingen te bevatten voor de toetsing en evaluatie van het onderwijsleerproces en van de leerresultaten. Onder toetsing en evaluatie verstaat men in dit kader het vaststellen van het feitelijk verloop en de feitelijke resultaten van lessen en de beoordeling daarvan op grond van de geplande methode en leerdoelstellingen.

- kommunikatiegerichte leerplanontwikkeling -

Op welke punten en op welke wijze is dit model van kurrikulumontwikkeling nu aan te vullen of bij te stellen op grond van Searle's inzichten zoals die in deze studie zijn uitgewerkt? Daarbij gaat het allereerst om de leertheorie, welke aan dit model ten grondslag ligt. Het tweede punt is de leerplantheorie, welke daarop gebaseerd wordt.

leren

In het licht van Searle's inzichten roept de informatieverwerkingstheorie twee fundamentele vragen op. De eerste betreft de centrale rol, die binnen deze benadering wordt toegekend aan het geheugen in de zin van het geheel van herinneringen. Is het waar of minstens plausibel om aan te nemen, dat leren een kwestie is van opname van informatie in het geheugen, de cognitieve structuur of hoe men het duurzame geheel van psychische representaties ook noemt? De tweede vraag betreft het uitgangspunt van de informatieverwerkingstheorie, dat leren altijd het resultaat is van een inwerking van (prikkels uit) de omgeving op de leerling. Is het niet aannemelijk, dat leren vaak vooral het resultaat is van een inwerking van de leerling op zijn omgeving - om even dezelfde terminologie te gebruiken - ? Laat ik beide punten iets nader uitwerken.

Bij het eerste punt draait het om het al of niet representerende karakter van het leerresultaat. Om misverstanden te voorkomen gaat het dus niet om het on- of onderbewuste karakter van het geleerde. Binnen de cognitivistische benadering en ook binnen de informatieverwerkingstheorie gaan de meesten er van uit, dat instructies en leerinhouden geïnternaliseerd worden en later onbewust gaan functioneren. Mensen, die een vreemde taal goed geleerd hebben, hoeven waarschijnlijk niet telkens bewust na te denken hoe ze dingen in die taal moeten zeggen. De kwestie is niet of het leren en het gebruik van het geleerde bewust of onbewust gebeurt. Vraag is wel in hoeverre het een zaak van psychische representatie is, dus eventueel ook van onbewuste psychische representatie. Binnen de informatieverwerkingstheorie gaat men er namelijk van uit, dat de opgeslagen of verwerkte informatie in het geheugen zit, een geheel van herinneringen is en dus als psychische representaties te beschouwen zijn.

Precies dat wordt door Searle betwijfeld. Hij gaat er van uit, dat leren geen internalisatie van begrippen of regels is. Begrippen en regels worden niet ingesponnen in of vastgehecht aan de geest als (on-)bewuste intentionele inhouden, maar de herhaalde ervaringen scheppen fysieke en/of psychische vaardigheden, die voornamelijk verwerkelijkt worden als zenuwbanen, welke begrippen en regels steeds minder relevant maken. Leren is ook volgens Searle een proces van 'zich eigen maken', maar dan niet in de zin van geheugenopslag, maar in de zin van neerslag in de niet-representerende achtergrond. Dit heeft onder andere tot gevolg, dat vanuit Searle's opvatting van het leerproces herhaalde ervaring en oefening een veel grotere rol speelt dan vanuit de informatieverwerkingstheorie.

Het tweede punt hangt daarmee samen. Dat betreft de veroorzakingsrichting in het leerproces. Hoewel ook in de informatieverwerkingstheorie een psychische activiteit verondersteld wordt, onder andere bij de semantische codering, gaat deze theorie er niettemin van uit, dat elk leerproces in eerste instantie veroorzaakt wordt door "prikkels van buiten". De veroorzakingsrichting is primair van de wereld naar de geest. Die opvatting wordt nog versterkt door de veronderstelling, dat het leerresultaat een opslag in het geheugen is en dus een kwestie van herinnering. Vanuit Searle's onderscheid in twee

verschillende veroorzakingsrichtingen rijst echter de vraag of in het leerproces niet ook of misschien zelfs meer sprake is van een veroorzakingsrichting van de geest naar de wereld. Beginnen veel leerprocessen niet met verlangens en bedoelingen? Spelen verlangens en bedoelingen in het verdere verloop niet minstens zo'n sterke rol als waarnemingen, herinneringen en overtuigingen? Met name als het gaat om leren communiceren is dat een belangrijke vraag. Taaldaden leren stellen is een kwestie van leren handelen. (Geloof) leren communiceren in taal kan in dit licht moeilijk gereduceerd worden tot een kwestie van informatieverwerking. Dat is een inzicht, dat op grond van Searle's onderscheid in twee veroorzakingsrichtingen minstens duidelijk wordt, al roept het nog veel vragen op naar de verhouding tussen beide in konkrete leerprocessen. Mede met het oog op de catechese is nader onderzoek op dit punt wenselijk.

leerprocessen plannen

Een andere benadering van leerprocessen heeft uiteraard implicaties voor de praktijk en theorie van de planning van zulke processen. Dat geldt ook voor catechetische leerplanontwikkeling. We gaan daar nu niet uitvoerig op in. Wel is nog te wijzen op enkele daarmee samenhangende leerplantheoretische implicaties van Searle's inzichten omtrent intentionaliteit en intentionele veroorzaking.

Daarbij gaat het op de eerste plaats om de verhouding tussen methode en doelstelling. Binnen de bovengenoemde kurrikulumtheorie wordt die relatie omschreven in termen van weg en eindpunt. Dat is uiteraard een metafoor. Bij nadere analyse blijkt men daarin verschillende relaties tegelijk te willen uitdrukken. De eerste en belangrijkste is de inhoudelijke relatie concreet-abstrakt. Binnen de methode neemt de "konkrete stof" een belangrijke plaats in en deze verhoudt zich volgens deze benadering tot de "inhoudelijke of materiële dimensie van de doelstelling" als konkretisering tot een abstrakt begrip of geheel van begrippen. Het formuleren van de doelstelling naar haar inhoudelijke kant is volgens deze opvatting dus niets anders dan de bepaling van een begrip of een conceptuele structuur, welke in het hoofd van de leerling moet komen. Daarbij is de keuze van konkrete stof de keuze van konkrete dingen of standen van zaken, waarvan die begrippen een abstraktie zijn. Tegelijkertijd spreekt men echter over konkrete stof als uitdrukking van de inhoud. Dat is een andersoortige relatie, die niet met de vorige samenvalt, maar die binnen deze kurrikulumtheorie wel gemakkelijk daartoe wordt herleid. In het licht van Searle's analyse van intentionele veroorzaking is echter het meest opmerkelijke, dat de relatie methode-doelstelling in dit model van kurrikulumontwikkeling niet als een middel-doel-relatie wordt opgevat en zelfs niet als een veroorzakingsrelatie, maar als een niet-kausale logische relatie. Dat is verklaarbaar, omdat men een doelstelling strikt genomen niet beschouwt als een voorafgaande bedoeling (om te handelen), dus met een veroorzakingsrichting van de geest naar de wereld, maar als een overtuiging betreffende een toekomstige stand van zaken, dus met een veroorzakingsrichting van de wereld naar de geest. Doelstelling betekent hier in feite denkbeeld

omtrent een toekomstige psychische toestand van de leerlingen, waarbij men denkbeeld eerder opvat als de inhoud van een overtuiging dan als representatie van de effecten van activiteiten. Die psychische toestand wordt volgens deze kurrikulumtheorie niet veroorzaakt door de methode. De methode is er slechts het geheel van logische voorwaarden voor. Plannen is daarom niets anders dan het opstellen van als-dan-redeneringen. Welnu, Searle's onderscheid in koppel en veroorzakingsrichting kan wellicht helpen om het bedoelingen- en planningskarakter van katechetische programmering scherper te zien en daarmee de specifieke vervullingsvoorwaarden, waaraan voldaan moet worden, wil een planning slagen.

voorwaarden voor representaties

Tenslotte beperkt men zich in dit model tot voorwaarden voor psychische representaties bij de leerlingen van niet-kommunikatieve aard. Voorwaarden voor het slagen van betekenisbedoelingen blijven nog buiten beschouwing. Zo identificeert men in deze toepassing van de theorie van informatieverwerking alleen de voorwaarden voor een psychische verwerking van informatie (het tweede niveau van gerichtheid) en niet de voorwaarden voor de presentatie en kommunikatie van informatie in woorden, zinnen of andere fysieke uitingen (het eerste niveau van gerichtheid). Men onderscheidt wel verschillende fasen in het psychische proces van verwerking en men geeft wel aan welke gebeurtenissen noodzakelijk zijn, wil dat proces goed verlopen. Men gaat echter voorbij aan de vraag wat er moet gebeuren willen de leerlingen de bedoelingen van anderen kunnen herkennen of hun eigen bedoelingen op een verstaanbare manier tot uitdrukking brengen. Aan welke voorwaarden "verbale informatie" moet voldoen om verstaan te kunnen worden zoals ze bedoeld is geeft men niet aan. Blijkbaar is men vooral geïnteresseerd in datgene wat erdoor gebeurt in perlokutionaire zin in het hoofd van de leerlingen en hoe die psychische processen mogelijk zijn. Zelfs de "instructie" wordt enkel gezien als een geheel van externe voorwaarden voor een goed verloop van die processen. Aan welke voorwaarden die instructie zelf moet voldoen om verstaanbaar te zijn blijft in het midden en welk soort instructie voorwaarden schept voor kommunikatie wordt niet aangegeven.

Omdat men zich in de taak- en inhoudsanalyse baseert op deze theorie van informatieverwerking blijft ook deze overigens beperkt tot de analyse van voorwaarden voor psychische representaties op het tweede niveau van gerichtheid. Searle's analyse van betekenisvoorwaarden en -regels kan de katechetische planning helpen een theorie en praktijk te ontwikkelen die ook de voorwaarden analyseert op het eerste niveau van de kommunikatiebedoelingen. Zo'n toepassing is in deze studie beproefd. Ook al is die poging niet in alle opzichten geslaagd, toch kan ze wellicht een richting wijzen voor de ontwikkeling van een katechese en katechetiek die uitdrukkelijk gericht is op kommunikatie van geloof en dan met name op de planning van zo'n katechese.

De ontwikkeling van een kommunikatiegerichte katechese en katechetik, waaraan deze studie wil bijdragen, staat in een breder praktisch theologisch kader, waarin men pleit voor een oriëntatie van deze discipline op bevordering van religieuze kommunikatie. Daarom wil ik ter afsluiting enkele vragen formuleren, die vanuit deze studie rijzen bij deze oriëntatie van de praktische theologie. Dat gebeurt eerst in meer algemene termen en betreft enkele fundamentele uitgangspunten (5.3.1.). Gelet op de boodschap van het boek Job en op de kern van het hier ontwikkelde katecheseprojekt worden deze vragen vervolgens toegespitst op bevordering van kommunikatie, waarin God ter sprake te brengen is in situaties van lijden (5.3.2.).

5.3.1. Bevordering van geloofskommunikatie

Wat is in dit kader te verstaan onder bevordering van religieuze kommunikatie en hoe kan de praktische theologie die kommunikatie inderdaad stimuleren? In feite steunt het pleidooi daarvoor in belangrijke mate op ideeën van Habermas (zie Höfte 1990). In hoeverre is dat echter verantwoord en hoe kunnen we hier eventueel verder komen?

- in funktie van Verständigung -

In de vorige paragraaf is al aangegeven, dat het Habermas vooral gaat om aanspraken van taalhandelingen op geldigheid. Met het oog op maatschappijverbetering pleit hij voor een argumentatieve kommunikatie, waardoor mensen een eigen rationeel gefundeerd standpunt ontwikkelen tegenover de aanspraken op waarheid, juistheid en geldigheid van kommunikatieve handelingen. Dit legitimeert hij in een bepaalde opvatting van betekenis van illokutionaire daden. Die opvatting heeft hij zelf kernachtig samengevat in zijn kommentaar op Searle's artikel 'Meaning, Communication and Representation'. Dat biedt in dit verband een goed aanknopingspunt.

In dat kommentaar stelt Habermas zijn 'intersubjektivistische opvatting' van kommunikatie in taal tegenover de 'intentionalistische' van Searle. Hij gaat daar nader in op zijn eerder geformuleerde uitgangspunt 'dat de illokutionaire doelen van taaldaden bereikt worden door de intersubjektieve erkenning van machts- en geldingsaanspraken' (Habermas 1981, 435). Volgens hem probeert een spreker door middel van taaldaden overeenstemming met een hoorder over iets te bereiken. Een spreker voert een taaldaad dus met sukses uit als hij de hoorder de mogelijkheid geeft met ja of nee stelling te nemen tegenover zijn uitspraak. Habermas vat taal dus niet op 'als een middel om subjektieve

inhouden over te dragen, maar als medium, waarin de gesprekspartners begrip van een zaak intersubjectief kunnen delen. Taaltekens zijn geen individueel te benutten werktuigen, waarmee een spreker zijn hoorders iets te verstaan geeft om hen in de gelegenheid te stellen zijn mening of bedoeling te kennen. Het zijn veeleer elementen van een gezamenlijk benut repertoire dat de betrokkenen in staat stelt dezelfde zaak op dezelfde wijze te begrijpen' (Habermas 1988, 136). Dat gedeelde begrip noemt Habermas 'Verständigung'.

De belangrijkste voorwaarde om dat doel te kunnen bereiken is volgens hem, dat illokutionaire daden geldigheidsaanspraken bevatten (aanspraken op waarheid, op juistheid en op waarachtigheid). Deze aanspraken hoeven niet uitdrukkelijk in de taaldaad geformuleerd te worden. Ze moeten er echter wel in zitten en de hoorder moet wel weten welke het zijn om de betreffende uitspraak te kunnen verstaan. In die zin behoren ze tot de betekenis van illokutionaire daden en vormen ze er zelfs de kern van. Verondersteld wordt, dat aan andere betekenisregels wordt voldaan.

Deze betekenisopvatting wordt in de genoemde praktische theologische oriëntatie overgenomen en toegepast op religieuze communicatie (bijvoorbeeld op uitspraken over het transcendente). Zo maakt de uitspraak, dat God alles regelt volgens een verborgen plan, aanspraak op waarheid en is daarom te beamen of af te wijzen. In de praktische theologie zou het er nu vooral om gaan te bevorderen dat mensen tot een persoonlijke stellingname tegenover zulk soort uitspraken komen en op redelijke gronden hun houding tegenover zulke uitspraken en denkbeelden vormen, c.q. veranderen. Om dat te bevorderen worden bijvoorbeeld programma's ontwikkeld voor onderscheiden pastorale settings (bijvoorbeeld poimenisch pastoraat, catechese, liturgie, diakonie en kerkopbouw). Deze worden vervolgens vooral op hun werking getoetst. Men gaat dan na in hoeverre de beoogde doelstellingen inderdaad gerealiseerd blijken te worden en welke konklusies daaraan te verbinden zijn voor verbetering van die programma's?

- voorbij een funktionaliserende reductie -

Ook deze studie staat voor een groot deel in dat praktisch theologisch kader. Van de andere kant rijzen vanuit deze studie en met name vanuit Searle's betekenisopvatting enkele fundamentele vragen bij dit kader.

De eerste betreft de verhouding tussen religieuze communicatie als middel en religieuze communicatie als doel van de (pastorale) activiteiten, waarop de praktische theologie gericht is of moet zijn. In de geschetste toepassing van Habermas blijft religieuze communicatie grotendeels beperkt tot middel om tot persoonlijke en mogelijk gezamenlijke stellingname te komen, deze stellingname te veranderen, c.q. te verbeteren op rationele gronden. Voorzover de communicatie ook (tussen-)doel is, staat zij toch steeds in funktie van beaming of afwijzing van geldigheidsaanspraken. Is hier geen sprake van een bepaald soort funktionalisering van geloofstaal? Het probleem ligt vooral in Habermas' betekenisopvatting, waarmee het pleidooi voor argumentatieve communicatie wordt gelegitimeerd. Is de aanspraak op bindende geldigheid

inderdaad de belangrijkste komponent van de betekenis van religieuze taaldaden. In het verlengde van Searle valt dat te betwijfelen. Als dat niet zo is rijst de vraag of in deze oriëntatie van de praktische theologie niet sprake is van funktionalisering van kommunikatie in taal terwille van niet-kommunikatieve doelen. Geeft zij niet minstens aanleiding tot deze funktionalisering? Het zou de moeite waard zijn dit nader te onderzoeken. Bovendien is dan de vraag of de inzichten van Searle zouden kunnen helpen om deze eventuele funktionalisering te overwinnen.

Vanuit de vraagstelling van deze studie rijst echter de vraag, in hoeverre deze eventuele funktionalisering van religieuze kommunikatie leidt tot de reductie van geloofstaal tot de inhoud van beweringen, die op waarheid te toetsen zijn. In hoeverre worden in deze benadering de kommunikatieve aspecten van religieuze kommunikatie serieus genomen. Is hier in termen van Searle geen sprake van reductie van kommunikatiebedoelingen (het eerste niveau van gerichtheid in taaldaden) tot de psychische toestanden, die men in taal bedoelt te kommuniseren. Zo is in elk geval te verklaren, waarom men in deze benadering nog weinig aandacht heeft voor problemen van verstaanbaarheid van religieuze taal. We kunnen ons in de praktische theologie natuurlijk beperken tot andere problemen, die men belangrijker acht. Wanneer we echter zeggen, dat we gericht zijn op religieuze kommunikatie - als doel of als middel kan nog in het midden blijven - rijst toch de vraag wat het kommunikatieve dan precies inhoudt. Bovendien rijst de vraag of de aanname van aanspraak op juistheid van richtlijnen (bijvoorbeeld religieuze vragen) of de veronderstelde aanspraak op waarachtigheid van religieuze gemoedsuitingen (bijvoorbeeld lofprijzingen of dankgebeden) niet een manier is om van die richtlijnen en gemoedsuitingen slechts toetsbare overtuigingen over de geldigheid van die aanspraken te maken? Ook dit is nader onderzoek waard en ook hier zou toepassing van Searle's inzichten de praktische theologie wellicht verder kunnen brengen.

In dit onderzoek is een poging gedaan daartoe enkele aanzetten te geven op het vlak van de katechetik en dan nog beperkt tot een zeer specifiek onderdeel. Die poging is bovendien slechts ten dele geslaagd. Niettemin geeft deze poging aanleiding om in deze richting verder te zoeken, ook op andere terreinen van de praktische theologie en op de bepleite kommunikatieve oriëntatie van de praktische theologie in het algemeen.

5.3.2. God recht doen in taal

In het kader van deze studie willen we deze oriëntatie-kwestie van de praktische theologie tenslotte toespitsen op bevordering van religieuze communicatie, waarin God ter sprake komt in situaties van lijden. Voor de praktische theologie in het algemeen is dit een testcase.

- een pastoraal theodiceeprojekt -

Een goed aanknopingspunt voor deze toespitsing biedt het ontwikkelings- en onderzoeksprogramma rond lijden, religie en pastoraat van een team van praktisch theologen, waarin de boven beschreven toepassing van Habermas' opvattingen is uitgewerkt. (vgl. van der Ven en Vossen 1990). Dat is onder andere een goed voorbeeld, omdat een van de drie onderzoeksvragen in dit programma luidde: is het mogelijk de communicatie van mensen met zichzelf en met anderen omtrent bepaalde religieuze symbolen en denkbeelden in verband met het lijden te stimuleren, te bevorderen en te verbeteren. Daarin nemen ze onder andere hun vertrekpunt in de godsleer. Zij gaan er van uit, dat de omgang van mensen met het lijden sterk bepaald kan zijn door een religieus referentiekader, waarin bepaalde 'theodicee-modellen' een doorslaggevende rol kunnen spelen. Het gaat er hen om een verandering van attitudes tegenover deze denkbeelden en symbolen te bewerkstelligen, die mensen kan helpen beter met het lijden om te gaan.

Op basis van deze uitgangspunten zijn een aantal pastorale programma's ontwikkeld en beproefd, waarin telkens de volgende zes gesystematiseerde theodicee-modellen centraal werden gesteld.

- het vergeldingsmodel (God zendt het lijden als straf voor zonde)
 - het planmodel (God regelt alles, ook het lijden, volgens een verborgen plan)
 - het pedagogiemodel (door het lijden leert de mens God beter kennen)
 - het compassiemodel (God is de lijdende 'medelijdend' nabij)
 - het plaatsvervangingsmodel (God inspireert tot zelfopoffering ten dienste van anderen)
 - het mystieke model (lijden voert tot intensivering van de relatie tussen mens en God)
- Job's protest aktualiseren -

Dit programma heeft aantrekkelijke kanten, maar roept ook vragen op. In hoeverre is in dit voorbeeld toch niet sprake van een functionaliserende reductie van religieuze communicatie. Gaat het hier uiteindelijk toch niet enkel om de inhoud van bevestigingen of afwijzingen van Godsbeelden in verband met het lijden. In elk geval is het opmerkelijk, dat deze theodicee-modellen de inhoud zijn van herinneringen en overtuigingen. Het zijn bijvoorbeeld geen verlangens of bedoelingen. Ze geven antwoord op de vraag, wie God is in verband met het lijden, wat het lijden is in verband met God en hoe die twee zich tot elkaar verhouden. De antwoorden op zulke vragen zijn zonder uitzon-

dering assertieven en geen richtlijnen voor het (kommunikatieve) handelen of gemoedsuitingen (die in lijdenssituaties doorgaans centraal staan).

Bovendien gaat het slechts om de inhoud van die religieuze overtuigingen en niet om de kommunikatie van die overtuigingen. Dat is uiteraard te rechtvaardigen met een beroep op beperking: men kan niet alles tegelijk. Bovendien is het om een groot aantal redenen van belang om over God en het lijden na te denken en die gedachten te toetsen op hun geldigheid. Is er behalve van beperking echter ook geen sprake van taal- en betekenisreduktie? Worden religieuze emoties in het lijden, verlangens naar (verlossing door) God, en bedoelingen om verlangens en overtuigingen te communiceren niet herleid tot herinneringen (uit de christelijke traditie en uit de religieuze socialisatie van de betrokken deelnemers) en overtuigingen (omtrent wie God is, wat de religieuze zin van het lijden kan zijn en hoe die twee samenhangen). Hier zijn alle boven geformuleerde vragen te herhalen en toe te spitsen op religieuze kommunikatie, waarin God ter sprake komt in verband met het lijden.

Daar komt nog iets bij. In hoeverre is deze invulling van religieuze kommunikatie en van de bevordering daarvan theologisch verantwoord? Die theologische vraag is uiteraard niet afdoende op te lossen met behulp van wijsgerige analyses. Er is wel iets anders. Met behulp van die analyses zijn de bronnen van de theologie wel beter te verstaan. Dat geldt ook voor de praktische theologie. In deze studie is onder andere geprobeerd met behulp van Searle's wijsgerige inzichten de boodschap van het boek Job beter te verstaan. Daaruit zijn een aantal dingen duidelijk geworden. Job was er niet op uit het met zijn vrienden eens te worden over de vraag, wie God is en wat Zijn rol is in het lijden. Hij was uit op kommunikatieve solidariteit van de kant van zijn vrienden en wel solidariteit met zijn gevoel door God en mens verlaten te zijn. Hij wilde dat zijn vrienden God anders ter sprake zouden brengen in zijn konkrete lijdenssituatie. Hij probeerde een taal te vinden die recht deed aan zijn eigen rechtstreekse lijdenservaring en aan God.

Dat was niet de rationaliserende taal van de vrienden, die slechts geïnteresseerd waren in de bindende geldigheid van hun eigen bevestigingen en in de 'theologische' geldigheid van verwensingen, klachten, protesten van Job. De juiste taal was die van kommunikatieve solidariteit, waarin hij om erkenning vroeg van zijn eigen rechtstreekse lijdenservaring en van de religieuze ongerijmdheid daarvan. Die taal werd door Jahweh gelegitimeerd, niet omdat Job in zijn taal aanspraak maakte op bindende geldigheid, maar omdat die voldeed aan alle betekenisregels, die gelden voor logische geloofstaal in situaties van lijden.

We moeten ook in de praktische theologie oppassen voor welke vorm van fundamentalisme dan ook. Toch zou Job hier misschien als voorbeeld kunnen dienen voor het pastoraat en voor de oriëntatie van de praktische theologie op verbetering van de religieuze kommunikatie in onze kultuur. Het lijkt in elk geval de moeite waard in deze richting verder te zoeken. Is de wijze les van Job tenslotte niet, dat je - met name in lijdenssituaties - slechts recht aan God kunt doen in taal als je aan jezelf en aan anderen recht doet in taal.

I Achtergrond en intentioneel netwerk van de leerlingen, die aan het proefondervindelijk onderzoek hebben deelgenomen.

tabel B1·		persoonsgegevens leerlingen	
		experimentele groep	kontrole groep
<u>geslacht</u>			
	jongen	51.8%	39.5%
	meisje	48.0%	65.5%
<u>leeftijd</u>			
	16	46.4%	53.6%
	17	34.5%	34.5%
	18	13.7%	11.9%
	19	3.6%	0.0%
	20	0.2%	0.0%
(de gemiddelde leeftijd is dus 16,7 jaar)			
<u>woonplaats</u>			
	2.000	6.9%	19.0%
	2.000-5.000	16.7%	9.5%
	5.000-10.000	15.7%	32.1%
	10.000-25.000	32.3%	2.4%
	25.000-50.000	2.6%	9.5%
	50.000-100.000	3.4%	0.0%
	>100.000	14.9%	16.7%

tabel B2: hoogste opleiding ouders van de leerlingen			
		experimentele groep	kontrole groep
<u>vader</u>			
	lager onderwijs	10.5%	7.1%
	voortgezet onderwijs	43.5%	46.4%
	HBO/universiteit	41.7%	41.7%
<u>moeder</u>			
	lager onderwijs	20.8%	14.3%
	voortgezet onderwijs	56.7%	54.8%
	HBO/universiteit	17.3%	26.2%

tabel B3: opleidingsroute leerlingen

	experimentele groep	kontrole groep
<u>andere opleidingen dan VWO</u>		
geen	82.7%	90.5%
HAVO	11.3%	7.1%
MAVO en HAVO	3.8%	2.4%
andere	1.4%	0.0%
<u>vakkenpakket</u>		
wiskunde I	12.8%	12.5%
economie I	11.8%	12.3%
duits	8.8%	9.5%
natuurkunde	7.6%	7.3%
scheikunde	7.3%	6.7%
biologie	7.2%	7.3%
geschiedenis	6.5%	6.9%
frans	6.1%	6.9%
aardrijkskunde	5.7%	4.4%
economie II	5.4%	5.4%
wiskunde II	3.4%	2.0%
latijn	1.3%	1.6%
wiskunde III/informatica	0.6%	0.0%
spaans	0.3%	0.0%
grieks	0.2%	0.0%
kunstgeschiedenis	0.0%	1.0%

tabel B4: voorkeur omroep leerlingen

	experimentele groep	kontrole groep
VERONICA	22.8%	23.0%
TROS	14.6%	15.5%
AVRO	10.4%	8.7%
VARA	6.4%	4.8%
VPRO	4.8%	9.5%
KRO	4.2%	7.1%
NOS	3.6%	3.2%
IKON	0.7%	2.0%
NCRV	0.7%	0.4%
EO	0.0%	0.0%
geen mening	0.8%	1.2%

tabel B5: politieke interesse en voorkeur leerlingen voor politieke partij

	experimentele groep	kontrole groep
<u>politieke interesse</u>		
zeer	2.4%	4.8%
geïnteresseerd	18.3%	22.6%
enigszins	35.7%	35.7%
weinig	30.0%	28.6%
niet	13.3%	7.1%
<u>voorkeur politieke partij</u>		
VVD	26.4%	21.4%
CDA	12.1%	8.3%
PvdA	11.3%	11.9%
D'66	4.4%	4.8%
klein links	7.8%	13.1%
CP	0.4%	0.0%
weet niet/geen mening	36.5%	40.5%

tabel B6: literaire interesse en voorkeur leerlingen

	experimentele groep	kontrole groep
<u>literatuur lezen</u>		
nooit	13.1%	7.1%
af en toe	48.4%	42.9%
regelmatig	38.1%	50.0%
<u>literaire interesse</u>		
zeer	4.4%	7.1%
geïnteresseerd	29.2%	29.8%
enigszins	47.0%	52.4%
niet	19.4%	9.5%
<u>literaire voorkeur</u>		
moderne (na-oorlogse)		
literatuur proza	31.0%	31.0%
poëzie	0.2%	0.6%
lektuur		
detectives	1.5%	5.4%
streekromans	0.7%	4.8%
avonturenroman	1.7%	3.0%
science-fiction	0.8%	0.6%
overige	0.5%	0.6%
vooorlogse		
literatuur proza	7.3%	4.4%
lektuur	0.1%	1.2%
klassieke		
Nederlandse	0.8%	
buitenlandse	0.5%	0.6%

tabel B7 interesse en voorkennis bijbel en Job leerlingen

	experimentele groep	kontrole groep
<u>in de bijbel lezen</u>		
nooit	91 5%	90 5%
af en toe	7 7%	8 3%
regelmatig	0 8%	1 2%
<u>interesse in de bijbel</u>		
zeer	0 4%	2 4%
geïnteresseerd	4 0%	1 2%
enigszins	26 8%	20 2%
niet	66 9%	73 8%
<u>Job al gelezen</u>		
nooit gelezen	84 9%	81 0%
wel eens stukjes gelezen	13 5%	14 3%
grotendeels gelezen	0 8%	0 0%
helemaal gelezen	0 4%	1 2%
<u>Job al behandeld in de catechese</u>		
nooit	90 1%	94 0%
wel eens	8 7%	4 8%
grotendeels behandeld	0 2%	0 0%
uitvoering behandeld	0 0%	0 0%

tabel B8 kerkbetrokkenheid leerlingen

	experimentele groep	kontrole groep
<u>score op schaal voor kerkelijkheid</u>		
onkerkelijk evenals ouders	8 0%	7 1%
onkerkelijk, ouders niet	32 7%	34 5%
randkerkelijk	24 6%	20 2%
modaal kerkelijk	28 8%	23 8%
hoogkerkelijk	5 8%	14 3%
<u>lid kerk/geloofsgemeenschap</u>		
wel	59 3%	58 3%
niet	40 5%	38 1%
<u>zo ja, van welke kerk?</u>		
Rooms Katholiek	56 9%	53 6%
Nederlands Hervormd	1 6%	4 8%
Gereformeerd	1 6%	1 2%
andere	0 8%	0 0%
<u>aktief lid groep/vereniging</u>		
wel, koor	3 0%	9 5%
wel, overige	2 8%	4 8%
niet	54 8%	46 4%
<u>volg je ontwikkelingen kerk?</u>		
wel	3 4%	3 6%
enigszins	20 8%	20 2%
niet	36 7%	36 9%

	experimentele groep	kontrole groep
<u>in hoeverre verbondenheid?</u>		
zeer sterk	2.8%	4.8%
enigszins	30.8%	27.4%
niet of nauwelijks	27.4%	28.6%
<u>hoeveel vrienden lid van kerk?</u>		
allemaal	7.5%	4.8%
de meesten	31.5%	39.3%
enkel	17.7%	10.7%
geen	0.8%	1.2%
weet niet/geen vrienden	3.4%	3.6%
<u>aangesproken door kerk</u>		
wel	4.6%	3.6%
niet	37.1%	36.9%
<u>zo ja, door welke kerk</u>		
Rooms-Katholiek	3.2%	3.6%
Nederlands Hervormd	0.2%	0.0%
andere christelijke kerk	0.2%	0.0%
Islam	0.2%	0.0%
Boeddhisme	0.0%	1.2%
<u>bezoek diensten kerk</u>		
wel, eens per week	19.6%	21.4%
wel, eens per maand	15.1%	16.7%
wel, eens/meer per jaar	34.1%	32.1%
praktisch nooit	30.0%	28.6%
<u>kerkdiensten radio/TV volgen</u>		
wel, vaak	0.0%	0.0%
wel, soms	2.0%	2.4%
zelden of nooit	96.8%	96.4%
<u>kerkbezoek Kerstmis/ Pasen</u>		
zowel Kerstmis als Pasen	58.5%	58.3%
alleen Kerstmis	14.3%	11.9%
alleen Pasen	3.0%	2.4%
noch Kerstmis noch Pasen	23.2%	26.2%
<u>gedoopt</u>		
wel	93.5%	96.4%
niet	6.0%	3.6%
weet niet	0.4%	0.0%
<u>zijn/waren ouders lid kerk</u>		
wel	91.1%	92.9%
niet	5.2%	2.4%
weet niet	2.4%	4.8%
<u>zo ja, welke kerk</u>		
Rooms-Katholiek	84.5%	84.5%
Nederlands Hervormd	4.2%	4.8%
Gereformeerd	2.6%	3.6%
andere christelijke kerk	0.6%	0.0%
<u>zijn/waren ouders gedoopt</u>		
wel	89.5%	89.3%
niet	1.8%	0.0%
weet niet	4.4%	3.6%

	experimentele groep	kontrole groep
<u>ouders kerkelijk getrouwd</u>		
wel	88.9%	94.0%
niet	5.0%	3.6%
weet niet	2.8%	0.0%
<u>zou je zelf kerkelijk trouwen?</u>		
wel	45.8%	50.0%
niet	14.5%	14.3%
weet niet	39.3%	35.7%

tabel B9: godsdienstigheid leerlingen

	experimentele groep	kontrole groep
<u>godsdienstige opvoeding thuis</u>		
wel	44.8%	50.0%
niet	37.5%	32.1%
weet niet	17.1%	15.5%
<u>vind je jezelf godsdienstig?</u>		
wel	12.3%	9.5%
enigszins	26.6%	22.6%
niet	45.4%	45.2%
weet niet	15.5%	22.6%

tabel B10 faktor analyse wereld en levensbeschouwing (orthogonaal geroteerd Varimax)		faktor	1	2	3	4	5
5 Er is een God die zich in Jezus Christus heeft doen kennen		76					
19 Er bestaat een God die zich met ieder mens persoonlijk bezighoudt		76					
2 Er is een God die God voor ons wil zijn		75					
10 Er bestaat zoiets als een God		72					
15 Er is een God, wiens Rijk komende is		69					
9 Er is een God die in de geschiedenis met ons meegaat		66					
6 Het leven wordt van hogerhand geleid		64					
13 Er bestaat zoiets als een hogere macht, die het leven beheerst		59					
17 Ik geloof in het bestaan van een opperwezen		57					
40 Leed en lyden krijgen voor mij pas betekenis als je gelooft in God		55					
26 Het leven heeft voor mij alleen betekenis, omdat er een God bestaat		52					
44 Pas als je gelooft in God heeft de dood betekenis		50					
29 Het leven heeft zin omdat er na de dood nog iets komt		47					
52 De dood is de doorgang naar een ander leven		43					
34 Het leven heeft volgens mij weinig zin		75					
30 Volgens mij dient het leven nergens toe		73					
31 Ik twijfel erover of het leven een bepaalde zin heeft		53					
28 Volgens mij heeft het leven geen speciale betekenis		53					
22 Het menselijk bestaan lijkt vaak zinloos		49					
24 Op de vraag of het leven een doel heeft, krijg je toch geen antwoord		41					
25 Voor mij heeft het leven in zichzelf zin						61	
12 Voor mij is de zin van het leven, dat je er t beste van probeert te maken						59	
21 Het leven heeft alleen zin als je die er zelf aan geeft						59	
23 Het leven heeft altijd een doel, anders was er geen leven						46	
14 Mensen worden uiteindelijk beheerst door de krachten van het grote heelal							60
8 Ons leven wordt uiteindelijk bepaald door de wetten van de natuur							48
12 Het leven is slechts een evolutie proces							47
38 Het leed, dat de mensen overkomt, heeft geen enkele bedoeling							65
47 Het lyden is er, maar het heeft geen enkele zin							60
Guttman-criterium waarde			92	81	59	48	40

tabel B11 chi kwadraattoets voor achtergrondvariabelen experimentele en controlegroep met nominale waarden			
	chi kwadraat	df	p
geslacht	8 000	2	018
opleidingsroute	4 157	4	385
omroep 1 (amusement)	33 945	11	000
omroep 2 (identiteit)	5 597	7	588
politieke partij	10 548	11	482
schrijver 1	79 120	24	000
schrijver 2	38 029	22	014
godsdienstige opvoeding	10 548	11	482

tabel B12 Kolmogorov Smirnovtoets voor achtergrondvariabelen met ordinale waarden

		K-S Z	p
	woonplaats	2 072	000
	beroep vader	587	881
	beroep moeder	437	991
	opleiding vader	155	1 000
	opleiding moeder	851	464
w l b 1	christelijk godsgeloof	4 453	000
w l b 2	ontkenning van zin	5 740	000
w l b 3	transcendentie ontkenning	2 420	000
w l b 4	positieve lijdens-duiding	1 784	000
w l b 5	immanente levensvisie	5 362	000

tabel B13 T-toets voor achtergrondvariabelen op intervalniveau

		gemiddelde	t waarde	df	p
	leeftijd	1 1 720	1 60	130	113
		2 1 583			
	politieke interesse	1 3 323	2 09	578	037
		2 3 071			
	literaire interesse	1 2 806	2 24	578	025
		2 2 595			
	literatuur lezen	1 2 242	2 33	578	020
		2 2 429			
	bijbel interesse	1 3 566	0 58	578	562
		2 3 619			
	bijbel lezen	1 1 093	-0 38	578	734
		2 1 107			
	informatie over Job	1 7 318	2 40	578	017
		2 6 512			
	Joblessen interessant	1 3 230	2 25	578	025
		2 2 786			
	Joblessen belangrijk	1 3 198	1 54	578	124
		2 2 893			
	Joblessen prettig	1 3 292	2 59	578	010
		2 2 786			
	Joblessen zinvol	1 3 004	1 91	578	057
		2 2 631			

tabel B14: persoonsgegevens, opleiding en ervaring docenten

docent	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
leeftijd	39	37	38	31	40	33	37	38	37	42	50	28	29
gehuwd	*	*	*		*	*	*	*	*	*	*	*	
interesse in politiek	*	**	**		*	**	**	**	**	**	*	*	*
politieke voorkeur	CDA	PPR	?	PvdA	PSP	PvdA	PPR	?	PvdA	PvdA	PPR	PSP	PSP
favoriete omroepen	IKON KRO NOS	IKON KRO VARA	IKON NCRV VPRO	IKON KRO TROS	IKON KRO VPRO	IKON NOS		IKON KRO VPRO	IKON KRO VARA	IKON KRO VARA	IKON KRO VPRO	KRO VPRO	VARA VPRO
interesse in literatuur	*	*	*	**		*	*	**		*	*	*	*
interesse in bijbel	*	**	**	**	**	**	**	*	**	**	*	*	*
opleiding	doct	doct	doct	MO-B	doct	doct	doct	doct	doct	doct	doct	doct	MO-B
afgesloten in	1971	1974	1973	1984	1972	1976	1974	1975	1977	1972	1971	1980	1983
nascholings- kursus afgesloten in		*	*		*	*		*	*			*	*
		1975	1982		1973	1978		1981	1980			1984	
jaren erva- ring kateche- se in V.O. fulltime	15 *	10 *	4	7	12 *	11 *	10 *	13 *	11 *	17 *	20 *	5 *	6

*=wel **=veel

tabel B15: was de kennis van de docenten betreffende de taaldadentheorie naar hun eigen oordeel voldoende om de lessen in dat opzicht behoorlijk te kunnen geven?

docent	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
ruim voldoende					*						
voldoende	*	*	*			*	*	*	*	*	
onvoldoende				*							*
volstrekt onvoldoende											

* = ja

tabel B16: kennis van de docenten over het boek Job vóór het project

docent	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
redelijk thuis in het boek Job	*	*	*	*	*	*	*		*				
nauwelijks thuis in het boek Job								*		*	*	*	*

tabel B17. diagnose van de taalproblematiek in de katechese door de docenten

docent	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 in de katechese manifesteert zich de kloof tussen geloofstaal en de taal van de technisch wetenschappelijke wereld	**	-	**	*	**	*	**	-	**	*	**	**	*
2.de taal in de katechese is dikwijls te onpersoonlijk en te weinig ge-engageerd		-	-	+	*	*	+	+	-	*	**	*	-
3 de taal in de katechese is meestal te abstrakt en te zakelijk		+	-	+	*	*	+	-	-	*	**	+	-
4 de taal in de katechese is vaak niet interessant, omdat ze te weinig nieuwe informatie biedt		-	+	+	+	+	*	+	-	*	**	+	
5 de taal in de katechese is veelal ouderwets en te weinig hedendaags		-		*	+	+	**	+	-	+	**	+	-
6 de taal in de katechese is doorgaans te wereldvreemd		-		+	+	-	**	+	-	*	**	+	

**=zeer van overtuigd *=van overtuigd +=enigszins van overtuigd =niet van overtuigd

tabel B18 theologische leidmotieven voor de katechese van de docenten

docent	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 de religieuze ervaring				*		*	*	*		*	*	*	*
2 de bevrijding van de mens				*		*			*		*		*
3 de uitleg van de bijbel			*		*						*		
4 de religieuze kommunikatietraditie	*										*		
5.de heilsgeschiedenis		*	*										
6 de verkondiging van het Evangelie							*	*					
7 de joodse traditie als permanent leren			*										

*=ja

tabel B19: wat volgens de docenten de katecheselessen het meest moet bepalen

docent	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 ervaringen/vragen/verlangens van de leerlingen			*	*		*	*	*		*	*		*
2 wetenschappelijke inzichten					*	*		*	*	*	*		
3 problemen van de maatschappij		*	*			*				*			
4 eigen inzichten en geweten			*		*		*			*			
5 regels van de school en afspraken binnen sectie katechese	*		*		*								*

*=ja

tabel B20 (on)wenselijkheid volgens de docenten dat de katechese in het v.o.:

docent	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 verloopt volgens een duidelijk uitgewerkt leerplan	**	*	**	*	**	**	**	**	**	+	**	**	**
2 gewoon cijfers geeft	**	*	**	+	**	**	+	**	**	-	*	**	**
3 gericht dan tot nu toe de communicatie tussen de leerlingen bevordert	+	**	*	*	+	**	*	**	**		+	**	**
4 een "richtinggebonden" onderdeel wordt van Levensbeschouwelijke Vorming	?	*	**	**	-	*	**	**	-	*		-	**
5 uitdrukkelijk gebruik maakt van inzichten uit de taaldadentheorie	+	*	+		*	-	*	*	*		+		-

** =zeer wenselijk * =wenselijk + =enigszins wenselijk - =niet wenselijk

tabel B21 wenselijkheid onderwerpen katechese in het v o volgens de docenten

docent	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 ervaring van de leerlingen	*	**	+	*	+	**	*	**	**	*	*	**	**
2 ethische kwesties	*	*	**	**	+	*	*	**	**	*	+	*	*
3 maatschappelijke vraagstukken	*	**	*	+	+	**	*	*	**	*		**	*
4 bijbelteksten	*	*	**	+	**	*	*	*	*	*	*	*	-
5 belangrijke thema's uit het christendom, zoals die verhelderd worden door de moderne theologie	**	*	*		*	+	*	+	**	*	**	+	+
6 belangrijke thema's uit de niet-christelijke godsdiensten	*	*	*	*	+	+	+	+	*		*	**	*
7. belangrijke thema's uit de niet-godsdienstige levens- en wereldbeschouwingen	*	*	*	*	+	+	+	+	*	-	**	*	
8 belangrijke inzichten van de exegese	+	+	*	-	**	-	+	*	*	+	*	-	+
9 belangrijke thema's uit de kerkgeschiedenis	*	*	*	-	+	-	+	-	*	*		+	-
10 belangrijke thema's uit de oecumene van de christelijke kerken	+	+	*	-	+	-	+	-	+	+	+	**	-
11 belangrijke thema's uit het christendom zoals verwoord in de leer v d kerk	+	*	+	-	-	-	+	-	+	+	*	-	-

** =zeer wenselijk * =wenselijk + =enigszins wenselijk - =niet wenselijk

tabel B22 voorkeur docenten voor doelstellingen in de catechese in het v o

docent	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 openheid/gevoeligheid ontwikkelen voor belangrijke dingen in het leven	*	*	**	**	+	*	**	**	**	**	**	**	*
2 kritisch leren denken over de religieuze dimensie van de werkelijkheid	**	**	+	**	**	*	*	**	**	**	*	**	*
3 persoonlijke keuzes leren maken op religieus en ethisch gebied	**	**	**	*	+	*	**	*	**	*	*	**	*
4 de belangrijkste godsdienstige verschijnselen leren kennen/begrijpen	*	*	*	-	**	+	+	**	*	*	*	**	*
5 met anderen leren communiceren op religieus en ethisch gebied	**	**	+	+	+	*	**	*	*	*	+	**	+
6 zichzelf leren verstaan in het licht van bijbel en traditie	*	**	*	+	**	+	*	*	**	*	+	-	*
7 gemotiveerd worden tot religieus geïnspireerd handelen	+	*	*	**	+			?	**	*	*	**	*
8 gemotiveerd worden tot en gevoeligheid ontwikkelen voor meditatie/gebed	+	*	*	+	+	**	*	+		*	*	+	+
9 het gehele menselijke bestaan leren zien als een heilshandelen van God	+	*	*	-	?	+	*	+	*	+	*	-	-
10 geleidelijk leren zelf kerk te vormen	+	*	+	+			+	-	+	+	*		-
11 geleidelijk ingroeien in de kerk	+	*	+	+		-			?	+	+	-	-
12 de geloofsleer en gedragsregels van de kerk leren kennen en toepassen	+	+	+	-	+	-	-	-	+	+	+	-	-

** =zeer wenselijk * =wenselijk + =enigszins wenselijk - =niet wenselijk

tabel B23 wenselijkheid doelstellingen bijbelbehandeling in katechese v o volgens de docenten

docent	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 de betekenis van de betreffende teksten leren begrijpen	**	**	**	**	**	*	**	*	**	*	*	*	*
2 eigen ervaringen en vragen leren herkennen in de bijbel	*	*	**	**	**	**	**	*	**	*	*	+	*
3 figuren en gebeurtenissen waarover de bijbel vertelt leren opvatten als 'modellen' van menselijk zelf-verstaan en van levenskracht, als mogelijkheden tot 'identifikatie'	*	+	*	**	**	+	**	**	**	*	*	*	-
4 centrale en steeds terugkerende begrippen en beelden in de bijbel leren kennen en duiden	**	**	*	*	**	*	*	*	**	+	**	*	*
5 uitspraken in bijbelteksten leren verstaan en beoordelen naar socio kulturele en politieke voorwaarden, waaronder ze zijn ontstaan	+	+	**	**	**	*	*	*	*	*	+	*	+
6 uitspraken in bijbelteksten leren verstaan vanuit de oorspronkelijke betekenis samenhang en ze leren interpreteren met het oog op hun hedendaagse maatschappelijke en existentiële godsdienstige betekenis	**	*	*	*	**	*	**	**	*	*	+	*	-
7 eigen overtuigingen en verlangens leren confronteren met overtuigingen en verlangens, die in bijbelteksten tot uitdrukking gebracht worden	*	*	*		**	*	*	*	**	+	+	*	*
8 uitspraken in de bijbel leren ervaren als uitnodiging, die oproept tot keuze (voor geloof)	+	*	*	*	**	+	**	*	*	+	*	+	+
9 de belangrijkste inzichten van de moderne exegese leren begrijpen en toepassen	+	*	+	-	**	+	*	*	*	*	*	+	*
10 bijbelteksten leren onderscheiden naar de toentertijd gebruikte taalvormen en literaire genres	*	*	*	+	**	+	+	*		+	+	*	*

** = zeer wenselijk * = wenselijk + = enigszins wenselijk - = niet wenselijk

docent	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
11.bijbelse manieren van spreken leren begrijpen en erkennen als reële mogelijkheden om transcendentie ter sprake te brengen	**	*	*	+	**	*	**	+		+	*	*	-
12.de werkingsgeschiedenis van bijbelse uitspraken in overtuigingen en gedragswijzen van enkelingen en groepen in verleden en heden leren ontdekken	+	*	*	*	**	*	+	+	*		+	*	-
13.door vergelijking van verschillende interpretaties de meerzinnigheid van bijbeluitspraken en de werking van de 'hermeneutische cirkel' leren doorzien en erkennen	+	+	*	-	**	-	+	*	*		-	*	-
14.de ontstaanstijd en ontstaansgeschiedenis van bijbelteksten leren kennen	*	*	+	+	**	+	+	*	+	+	+	*	-

** = zeer wenselijk * = wenselijk + = enigszins wenselijk - = niet wenselijk

III De uitvoering van het Job-project

tabel B24:aantal absentes per klas per les

klas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	totaal
les																										
1			2	1	2			1		3		3				2	2			4	1			2	2	25
2	1	2	3	1	2		3	1	3		1			1	1	1		4				2			1	27
3			2		2			1	1			1	2	3		1	2	1		1	2	3			1	24
4	2	1	5		2	1		1	1		1	2	1					2	2	2	2	1	4		2	30
5	3	2	3		2		1	2	2	1	1	2	2			4	2	1	1		1	1		1		32
6	1	1	1	1	3		2	2	7		2	5	3		1				1	2	1	1			2	36
7	4	2	6	2			1	7	6		1	5	1			2	1	3	1	1		3			2	48
8	1	1	12	1	3	1	1	2		1			1			3				1	4					32
9	5		2	1	2		2		1						4				4				1	1		23
10	1		6	3									1						2	1				1		15
totaal	18	9	52	10	18	2	10	17	21	5	6	18	11	4	6	11	7	13	11	8	13	15	1	5	10	291

tabel B25. afwijking van de planning

	les	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
docent	klas										
1	1	tm	t +	t +	+	tm	t	tw	tso -	+	tso
2	2	tso	t +	t o	t o +	t +	ow +	-	soum	s u	+
	3	tso	t +	o +	u	tu	u	tuw-	tu	t u	
	4	to	t +	so	t u +	to	t u	tu	tu	t	
4	5	so +	+	+	tsou	t +	tsou-	tsow	tso	t +	so
	6				tso -	oa-	t a	sowa	t oa	s	soa
5	7						+	w	so	tso	?
	8	+		so			+	w		so	?
	9								sou	tso	?
6	10	to +	t +	t	t	tm	o +	to	t	?	?
	11	to		+	+	to	t +	to	t -		?
	12	t	+			tm	+	tsou	t -	t	t
7	13	+		so	t o	tsoa-	t +	tsow	tso	ts	oa
	14	t		t		t	t	tw	?	?	?
	15	to +	t +	t	t	ts	t o +	tso	t		t o
8	16	so	+	ts		tso	ts	w	tsou		
	17	so	+	ts		t	so	w	tsou	t	
	18	so	+	o	t	t	t o	w	tsou	t	
	19	tso		o +	o	o	o	w	sou	t	so
9	20	t +		tso	so +	tso +	t o +	tsoa	tsoa	tso +	tso
	21	ts a	+	tso	t o	o +	tso	ts a	tso	so	
	22	o	t	tsoa	+	to	t o +	tso +	tsoa +	tsoa	tso
10	23	so			+			sow	a		ts
	24	so					?	sow	tso		so
11	25	tso	t +	t +	to	to +	toa +	sow	sou +	t o +	+

verklaring van de letters. t = afwijking van de tekst van het werkschrift
s = niet alle stof behandeld
o = niet alle opdrachten laten doen
w = afwijking van voorgestelde werkvorm
m = geplande video/klankbeeld niet gebruikt
u = niet in één lesuur afgewerkt
a = anderszins van de planning afgeweken
+ = totaalindruk docent over deze les positief
- = totaalindruk docent over deze les negatief

IV Oordeel over de lessenreeks van de leerlingen en docenten, die aan het proefondervindelijk onderzoek hebben deelgenomen

tabel B26: het oordeel van de leerlingen over de lessenreeks (de getallen geven percentages aan van leerlingen uit de experimentele groep)

	0	1	2	3	4	5	
1. Jobbehandeling in de katechese							
interessant	1	2	11	21	25	40	niet interessant
belangrijk	3	1	14	24	26	33	onbelangrijk
prettig	3	0	4	19	30	44	vervelend
zinvol	2	3	16	23	22	34	zinloos
2. Doelstelling project							
zinvol	2	6	24	27	21	21	zinloos
hoog gegrepen	3	8	17	47	12	14	laag gegrepen
3. Centrale vraag project							
belangrijk	2	10	24	25	17	23	onbelangrijk
4. Boek Job, voorzover behandeld							
interessant	1	2	13	21	24	40	saai
moeilijk	2	16	22	33	17	10	gemakkelijk
belangrijk	1	2	11	31	27	28	onbelangrijk
aktueel	2	3	12	37	21	25	achterhaald
5. Opbouw project							
logisch	1	22	37	23	6	11	niet logisch
goed	2	15	35	30	7	11	niet goed
6. Uitleg werkschrift							
uitvoerig	2	21	32	27	10	7	beknopt
helder	1	8	22	27	21	20	onduidelijk
prettig aandoend	1	3	11	34	24	27	afstotend
doelmatig	1	5	20	37	20	16	niet doelmatig
7. Taal van het werkschrift							
helder	1	7	25	28	22	18	ingewikkeld
konkreet	2	4	21	41	16	16	abstrakt
persoonlijk	1	2	8	39	32	18	zakelijk
informatief	1	6	30	32	16	15	niet informatief
aansprekelijk	1	2	9	29	28	31	niet aansprekelijk
wereldvreemd	2	11	16	35	26	10	reëel
afwisselend	1	1	7	20	31	40	saai
veel vakjargon	2	12	17	41	16	11	weinig vakjargon
eigentijds	2	3	14	39	20	22	achterhaald
beeldend	2	0	10	23	29	36	droog
8. Lijst van belangrijke termen							
nuttig	1	24	29	17	10	19	overbodig
goed gebruikt	2	11	24	29	15	20	niet goed gebruikt
9. Videofragment eerste les							
op zich goed	6	13	27	28	11	16	op zich niet goed
funktioneel	6	7	22	32	13	20	niet functioneel
10. Eerste klankbeeld							
op zich goed	6	4	14	37	17	22	op zich niet goed
funktioneel	6	2	11	40	19	21	niet functioneel
11. Tweede klankbeeld							
op zich goed	6	4	16	39	17	18	op zich niet goed
funktioneel	6	3	13	43	17	18	niet functioneel
12. Vormgeving werkschrift en tekstboekje							
aantrekkelijk	1	6	20	24	23	26	niet aantrekkelijk

	handig	2	8	24	30	17	19	niet handig
13. Opdrachten in projekt								
	moelijk	1	19	33	26	13	8	gemakkelijk
	kosten veel tijd	1	17	22	32	17	10	kosten weinig tijd
	veel opdrachten	1	18	27	38	10	5	weinig opdrachten
	verhelderend	2	2	17	31	27	21	verwarrend
	prettig	0	1	4	22	33	40	vervelend
	duidelijk	1	2	11	34	28	24	onduidelijk
14. Werkwijze tijdens projekt								
	prettig	1	2	7	25	25	41	vervelend
	afwisselend	1	1	6	12	35	45	eentonig
	doelmatig	1	2	14	38	19	27	ondoelmatig
	snel	1	7	15	32	18	26	traag
15. Job's worsteling met lijden en God								
	herkenbaar	1	8	20	27	16	28	niet herkenbaar
	invoelbaar	1	7	27	27	13	25	niet invoelbaar
16. Kommunikatiegelegenheid								
	voldoende	2	8	11	18	23	39	onvoldoende
	prettig	3	7	11	36	16	26	niet prettig
17. Wat klasgenoten zeiden								
	herkenbaar	4	11	25	34	11	16	niet herkenbaar
	leerzaam	4	4	14	38	18	23	niet leerzaam
	belangrijk	4	6	15	38	18	21	onbelangrijk
	begrijpelijk	4	11	29	34	8	14	onbegrijpelijk
	voorspelbaar	4	17	22	38	8	12	onverwacht
18. Buiten les projekt besproken								
	vaak	5	4	5	11	26	50	nooit
19. Extra aandacht voor taal								
	doelmatig	1	7	20	24	21	27	ondoelmatig
	interessant	1	3	12	22	25	38	niet interessant
	prettig	2	2	6	25	26	39	vervelend
	uitvoering	1	18	29	29	11	11	beknopt
passend binnen katecheselessen		2	6	11	24	24	33	niet passend in katecheselessen
20. Behandelingswijze taalverschijnselen								
	duidelijk	1	7	21	26	20	25	onduidelijk
	uitvoering	1	15	25	37	11	11	beknopt
21. Sfeer in de klas								
	prettig	1	10	8	27	21	32	vervelend
	serius	1	3	9	16	29	41	niet serius
	zoals gewoonlijk	1	35	16	28	8	12	uitzonderlijk
	kommunikatie bevorderend	1	10	6	38	21	24	kommunikatie remmend
22. Optreden docent								
	prettig	1	6	11	37	17	29	niet prettig
	deskundig	1	12	29	33	9	17	niet deskundig
	kommunikatie bevorderend	1	7	9	42	17	23	kommunikatie remmend
	soepel	0	8	20	30	21	21	star
	zoals gewoonlijk	1	34	25	26	5	9	uitzonderlijk
	ordelijk	1	9	21	30	16	23	wanordelijk
	open voor reacties leerlingen	1	33	23	20	8	16	niet open voor leerlingen
23. Katecheselessen gewoonlijk								
	interessant	1	3	7	21	24	44	niet interessant

tabel B27: Het oordeel van de docenten uit de experimentele groep over de lessenreeks (de cijfers geven absolute aantallen aan)

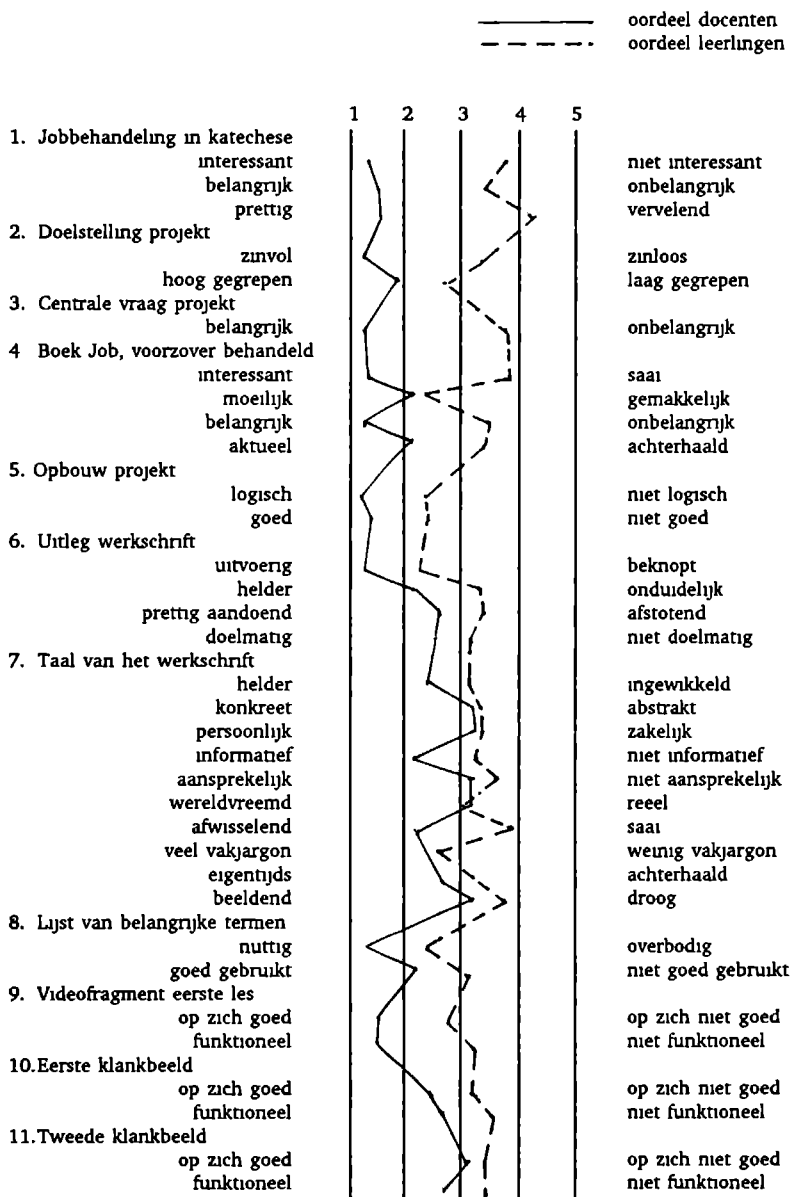
	0	1	2	3	4	5	
1. Jobbehandeling in de catechese							
interessant	0	6	4	1	0	0	niet interessant
belangrijk	1	5	4	1	0	0	onbelangrijk
prettig	1	2	8	0	0	0	vervelend
zinvol	1	5	5	0	0	0	zinloos
2. Doelstelling project							
zinvol	0	8	3	0	0	0	zinloos
hoog gegrepen	0	4	5	1	0	0	laag gegrepen
3. Centrale vraag project							
belangrijk	0	9	1	1	0	0	onbelangrijk
4. Boek Job, voorzover behandeld							
interessant	0	5	6	0	0	0	saai
moeilijk	0	1	4	5	1	0	gemakkelijk
belangrijk	0	5	6	0	0	0	onbelangrijk
aktueel	0	3	4	2	2	0	achterhaald
5. Opbouw project							
logisch	0	9	2	0	0	0	niet logisch
goed	0	6	4	1	0	0	niet goed
6. Uitleg werkschrift							
uitvoerig	0	8	2	1	0	0	beknopt
helder	0	3	4	3	1	0	onduidelijk
prettig aandoend	0	0	4	5	2	0	afstotend
doelmatig	0	0	6	2	3	0	niet doelmatig
7. Taal van het werkschrift							
helder	0	3	3	1	4	0	ingewikkeld
konkreet	0	0	3	3	5	0	abstrakt
persoonlijk	0	0	1	7	3	0	zakelijk
informatief	0	1	8	1	1	0	niet informatief
aansprekelijk	0	0	2	5	3	1	niet aansprekelijk
wereldvreemd	0	1	1	5	4	0	reëel
afwisselend	0	1	6	4	0	0	saai
veel vakjargon	0	2	4	2	3	0	weinig vakjargon
eigentijds	0	0	3	7	1	0	achterhaald
beeldend	0	0	0	7	4	0	droog
8. Lijst van belangrijke termen							
nuttig	0	6	3	2	0	0	overbodig
goed gebruikt	1	3	2	4	1	0	niet goed gebruikt
9. Videofragment eerste les							
op zich goed	1	7	1	1	0	1	op zich niet goed
funktioneel	1	7	1	1	0	1	niet functioneel
10. Eerste klankbeeld							
op zich goed	1	3	2	2	3	0	op zich niet goed
funktioneel	2	1	3	2	2	1	niet functioneel
11. Tweede klankbeeld							
op zich goed	0	1	4	2	2	2	op zich niet goed
funktioneel	1	1	4	2	2	1	niet functioneel
12. Vormgeving werkschrift en tekstboekje							
aantrekkelijk	0	0	4	5	1	1	niet aantrekkelijk
handig	0	2	3	1	2	3	niet handig
13. Opdrachten in project							
moeilijk	0	1	3	5	2	0	gemakkelijk

	kosten veel tijd	0	2	4	5	0	0	kosten weinig tijd
	veel opdrachten	1	1	2	6	1	0	weinig opdrachten
	verhelderend	0	1	5	3	2	0	verwarrend
	prettig	0	1	3	2	5	0	vervelend
	duidelijk	0	0	3	3	5	0	onduidelijk
14. Werkwijze tijdens project								
	prettig	0	0	2	3	5	1	vervelend
	afwisselend	0	0	3	1	4	3	eentonig
	doelmatig	0	1	2	6	1	1	ondoelmatig
	snel	0	1	1	3	5	1	traag
15. Job's worsteling met lyden en God								
	herkenbaar	0	5	5	1	0	0	niet herkenbaar
	invoelbaar	0	4	5	1	1	0	niet invoelbaar
16. Kommunikatiegelegenheid								
	voldoende	0	1	3	1	2	4	onvoldoende
	prettig	0	1	3	2	3	2	niet prettig
17. Wat klasgenoten zeiden								
	herkenbaar	0	4	4	3	0	0	niet herkenbaar
	leerzaam	0	3	2	5	1	0	niet leerzaam
	belangrijk	0	1	5	5	0	0	onbelangrijk
	begrijpelijk	0	3	7	1	0	0	onbegrijpelijk
	voorspelbaar	0	2	4	3	1	1	onverwacht
18. Buiten les project besproken								
	vaak	0	1	3	5	2	0	nooit
19. Extra aandacht voor taal								
	doelmatig	0	2	2	1	1	5	ondoelmatig
	interessant	0	3	4	0	0	4	niet interessant
	prettig	0	2	2	2	1	4	vervelend
	uitvoering	0	4	4	1	1	1	beknopt
passend binnen katecheselessen		0	2	2	0	3	4	niet passend in katecheselessen
20. Behandelingswijze taalverschijnselen								
	duidelijk	0	5	3	1	1	1	onduidelijk
	uitvoering	0	6	4	1	0	0	beknopt
21. Sfeer in de klas								
	prettig	1	0	3	3	1	3	vervelend
	serieus	1	0	4	4	1	1	niet serieus
	zoals gewoonlijk	0	3	1	3	2	2	uitzonderlijk
	kommunikatie bevorderend	0	0	2	3	4	2	kommunikatie remmend
22. Optreden docent								
	prettig	0	1	6	1	2	1	niet prettig
	deskundig	0	1	7	1	2	0	niet deskundig
	kommunikatie bevorderend	0	0	6	2	3	0	kommunikatie remmend
	soepel	0	1	4	4	2	0	star
	zoals gewoonlijk	0	3	3	2	2	1	uitzonderlijk
	ordelijk	1	2	5	3	0	0	wanordelijk
	open voor reacties leerlingen	0	5	5	1	0	0	niet open voor leerlingen
23. Katecheselessen gewoonlijk								
	interessant	0	4	4	3	0	0	niet interessant

tabel B28: vergelijking oordeel docenten en gemiddelde van hun leerlingen op 25 uitvoeringsaspecten. De schaal loopt van 1 (= zeer positief oordeel) tot 5 (= zeer negatief oordeel)

docent	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
docent	1.84	2.28	3.00	2.56	2.96	2.92	3.36	2.52	2.04	3.00	2.44
leerlingen	2.93	3.16	3.63	3.11	3.19	3.34	3.17	3.14	3.31	2.66	2.56
verschil	1.09	0.88	0.63	0.55	0.23	0.42	0.19	0.62	1.27	0.34	0.12

grafiek B9 vergelijking gemiddelde oordeel docenten en gemiddelde oordeel leerlingen over de lessenreeks



12 Vormgeving werkschrift en tekstboekje	aantrekkelijk handig		niet aantrekkelijk niet handig
13 Opdrachten in projekt	moelijk kosten veel tijd veel opdrachten verhelderend prettig duidelijk		gemakkelijk kosten weinig tijd weinig opdrachten verwarrend vervelend onduidelijk
14 Werkwijze tijdens projekt	prettig afwisselend doelmatig snel		vervelend eentonig ondoelmatig traag
15 Job's worsteling met lijd en God	herkenbaar invoelbaar		niet herkenbaar niet invoelbaar
16 Kommunikatiegelegenheid	voldoende prettig		onvoldoende niet prettig
17 Wat klasgenoten zeiden	herkenbaar leerzaam belangrijk begrijpelijk voorspelbaar		niet herkenbaar niet leerzaam onbelangrijk onbegrijpelijk onverwacht
18 Buiten les projekt besproken	vaak		nooit
19 Extra aandacht voor taal	doelmatig interessant prettig uitvoering		ondoelmatig niet interessant vervelend beknopt niet passend
passend binnen katecheselessen			
20 Behandelingswijze taalverschijnselen	duidelijk uitvoering		onduidelijk beknopt
21 Sfeer in de klas	prettig serieus zoals gewoonlijk kommunikatie bevorderend		vervelend niet serieus uitzonderlijk kommunikatie remmend
22 Optreden docent	prettig deskundig kommunikatie bevorderend soepel zoals gewoonlijk ordelijk open voor reacties leerlingen		niet prettig niet deskundig kommunikatie remmend star uitzonderlijk wanordelijk niet open
23 Katecheselessen gewoonlijk	interessant		niet interessant

tabel B29: t-toets over de gemiddelde skores van de experimentele en kontrolegroep op de voortoets

	exp. groep	kontr. groep	ver- schul	t- waarde	df	p
<u>Job verstaan en interpreteren</u> (zonder taald.)						
1. Welke van de volgende beweringen var de inhoud van het boek Job het beste samen?	.25	.19	.06	1.25	578	.211
2. Het boek Job houdt een afkeuring in van een grondbeginsel van de zogeheten wijsheidstraditie. Dit beginsel luidt als volgt.	.16	.06	.10	2.19	143.70	.030
3. Bekijk de volgende uitspraak. Mevrouw B, 39 jaar, plotseling weduwe geworden: "U zult mij niet horen klagen en jammeren hoor. Heus, ik heb veel van mijn man gehouden hoor. Maar we mogen ons niet verzetten tegen Gods bedoelingen. Wie vertrouwt op Gods goede leiding in de wereld mag niet treuren." Hoe zou iemand, die wil handelen overeenkomstig de boodschap van het boek Job, moeten reageren op deze uitspraak? Verklaar je antwoord.	.09	.02	.07	3.33	204.39	.001
4. Hoe moet volgens het boek Job God ter sprake worden gebracht in situaties van lijden?	.27	.15	.06	2.60	128.88	.010
<u>Toepassing taaldadentheorie op Job</u>						
5. De boodschap van het boek Job kan het best gekarakteriseerd worden als10	.02	.08	3.58	211.85	.000
6. De zogeheten openingsmonoloog van Job begint met de uitspraak: "Weg met de dag dat ik geboren ben, met de nacht die zei: er is een jongen verwekt." Hoe versta je die uitspraak?	.52	.51	.01	.11	578	.916
7. In het boek Job komen twee toespraken van God voor. De eerste bevat een reeks vragen zoals de volgende: "Ben jij doorgedrongen tot de bronnen van de zee, heb jij de ronde gedaan langs de uiterste grenzen van het aanvankelijk water?" Hoe moet je zulke vragen opvatten om de juiste bedoeling ervan te verstaan?	.07	.08	-.01	-.28	578	.780
<u>Betekenisachtergrond begrijpen</u>						
8. Onder participatie aan lijden wordt het volgende verstaan.	.31	.31	.00	-.06	578	.955
9. Bepaalde benaderingen van lijden hangen vaak samen met bepaalde benaderingen van de werkelijkheid in het algemeen. Welke van de volgende samenhangen komt volgens jou het meeste voor?	.29	.33	-.04	-.80	578	.426

tabel B30: t-toets over de verschillen tussen de gemiddelde scores op de 25 vragen van de natoets van de experimentele en de controlegroep

in natoets	exp.	kon.	ver- t- schul waarde	df	p
<u>Job verstaan en interpreteren zonder taald.)</u>					
+ 10. Samenvatting inhoud boek Job	.68	.19	<u>.49</u>	9.16	578 .000
+ 11. Afkeuring grondbeginsel wijsheidstraditie	.49	.20	<u>.29</u>	5.81	130 .000
+ 12. Reactie op niet-als-Job-handelen	.31	.05	<u>.26</u>	8.46	242 .000
+ 13. Richtlijn Job om God te sprake brengen	.53	.19	<u>.34</u>	6.91	132 .000
+ 14. Samenvatting boodschap boek Job	.52	.11	<u>.41</u>	10.10	166 .000
+ 15. Godsgeloof als betekenisachtergrond Job	.30	.15	<u>.15</u>	3.34	133 .001
+ 16. Samenvatting konflikt Job en de vrienden	.60	.19	<u>.41</u>	8.26	131 .000
+ 17. Job's falsifikatie van wijsheidstraditie	.66	.13	<u>.53</u>	12.32	145 .000
<u>Toepassing taaldadentheorie op Job</u>					
+ 18. Boodschap boek Job als protest	.43	1	<u>.31</u>	7.31	157 .000
+ 19. Openingsmonoloog als gemoedsuiting	.70	.55	<u>.15</u>	2.81	578 .005
+ 20. Toespraken van God als ironie	.34	.32	<u>.02</u>	.42	578 <u>.677</u>
+ 21. Huidige vervullingskonditie oproep Job	.52	.14	<u>.38</u>	8.57	147 .000
+ 22. Verschil toenmalige en huidige strekking	.46	.40	<u>.06</u>	.93	578 <u>.351</u>
+ 23. Functie fiktionele proloog	.27	.18	<u>.09</u>	1.85	578 <u>.065</u>
<u>Taaldadentheorie begrijpen</u>					
24. Boodschap als impliciete makrotaaldaad	.33	.18	<u>.15</u>	3.23	124 .002
25. Dubbele koppelrichting protest	.36	.36	<u>.00</u>	.03	578 <u>.976</u>
+ 26. Functie ironie ongerijmdheid te tonen	.54	.48	<u>.06</u>	1.16	578 <u>.248</u>
+ 27. Verschil richtlijnen en bevestigingen	.42	.33	<u>.07</u>	1.42	578 <u>.157</u>
+ 28. Begrip makrotaaldaad	.50	.31	<u>.19</u>	3.22	578 .001
+ 29. Aard fiktionele taal	.50	.51	<u>.01</u>	-.27	578 <u>.787</u>
<u>Betekenisachtergrond begrijpen</u>					
+ 30. Participatie aan lyden	.48	.29	<u>.18</u>	3.33	578 .001
+ 31. Samenhang lijdens- en werkelijkheidsbenadering	.50	.30	<u>.20</u>	3.50	578 .001
+ 32. Godsbeleving wijsheidstraditie	.59	.13	<u>.16</u>	10.71	149 .000
+ 33. Uiting godsbeeld wijsheidstraditie	.41	.05	<u>.36</u>	11.24	263 .000
+ 34. Visie op lyden in wijsheidstraditie	.70	.21	<u>.49</u>	9.20	578 .000
gemiddelde Job verstaan en interpreteren	.56	.21	<u>.35</u>	16.00	135 .010
gemiddelde toepassing taaldadentheorie op Job	.45	.29	<u>.16</u>		
gemiddelde taaldadentheorie begrijpen	.44	.36	<u>.08</u>	3.44	132 .001
gemiddelde betekenisachtergrond begrijpen	.54	.20	<u>.34</u>	14.31	141 .000
gemiddelde schaal natoets (20 vragen)	.50	.23	<u>.27</u>	17.33	151 .000

tabel B31: gemiddelde scores op de 9 identieke toetsvragen in voor- en natoets, uitgesplitst naar klassen

<u>docent</u>	<u>klas</u>	<u>aantal leerlingen</u>	<u>voortoets</u>	<u>natoets</u>	<u>verschil</u>	<u>saldo- verschil</u>
<u>experimentele groep</u>			<u>(01)</u>	<u>(02)</u>	<u>(02-01)</u>	
1.	1.	30	.26	.47	.21	.28
2.	2.	21	.16	.59	.43	.40
3.	3.	13	.20	.39	.20	.17
	4.	16	.15	.43	.28	.25
	5.	17	.19	.42	.23	.20
4.	6.	19	.17	.56	.39	.36
5.	7.	23	.26	.51	.25	.22
	8.	27	.19	.51	.32	.29
	9.	30	.20	.48	.28	.25
6.	10.	21	.25	.48	.22	.19
	11.	12	.34	.40	.06	.03
	12.	20	.22	.41	.18	.15
	13.	16	.24	.31	.07	.04
	14.	21	.23	.32	.09	.06
7.	15.	19	.20	.36	.16	.13
8.	16.	21	.32	.54	.23	.20
	17.	25	.32	.67	.35	.32
	18.	28	.28	.59	.31	.28
	19.	17	.25	.46	.21	.18
9.	20.	18	.19	.58	.39	.36
	21.	15	.13	.49	.36	.33
	22.	25	.18	.52	.34	.31
10.	23.	13	.23	.59	.36	.33
	24.	11	.24	.56	.31	.28
11.	25.	19	.20	.74	.53	.50
					gemiddeld:	.23
<u>kontrolegroep</u>			<u>(03)</u>	<u>(04)</u>	<u>(04-03)</u>	
1.	26.	28	.22	.31	.09	
10.	27.	11	.09	.12	.03	
	28.	8	.15	.08	-.07	
12.	29.	21.	.11	.19	.08	
13.	30.	16.	.32	.25	-.07	

docent 1

Deze docent omschrijft zijn theologische oriëntatie als "enerzijds kerkgebonden, nl sakramententheologie en liturgie, anderzijds zoekend naar de wortels in de mens die tot geloof en gewekt wordt/ kan worden" Die oriëntatie is sterk beïnvloed door v.d. Veken's "Inleiding in de hedendaagse godsproblematiek" en enkele publikaties van Solle "De heenreis en 'Fantasie en gehoorzaamheid'" Zijn doelstellingsformulering sluit daarbij aan "De leerling die naar volwassenheid groeit op systematische wijze kennis laten maken met a de bronnen van het christelijk geloof en de belangrijkste waarden en waarheden van het christelijk geloof en b de belangrijkste godsdiensten en levensbeschouwingen" De grootste problemen binnen de katechese acht hij "een sterke verabsolutering van het natuurwetenschappelijke denken en grote (=volle) klassen" Binnen de bijbeldidaktiek ziet hij als grootste probleem "het verschil (grote afstand) in leefwereld toen en nu" Zijn eigen katechese beschouwt hij meer als pre katechese "

docent 2

Ook deze docent is beïnvloed door Solle "God heeft mensen nodig" en "Stellvertreter" "Het liefst bekijk ik de situatie om mij heen (lokaal, nationaal, internationaal) en probeer daarin tekenen van hoop op een menselijke samenleving te ontdekken Mocht ik situaties tegenkomen die het tegenovergestelde laten zien (en dat zijn er helaas veel meer) dan probeer ik die 'te lijf te gaan' waarbij ik mij oriënteer op en laat inspireren door bijbelse grondbegrippen als uittocht, bevrijding belofte, vrede, gerechtigheid Bepalend voor mijn theologische oriëntatie zijn de geschriften uit joods christelijke tradities Kerkelijke documenten uit de RK traditie van de laatste 15 jaren zeggen mij daarbij weinig" Als doel van katechese formuleert hij "De leerlingen leren de werkelijkheid om hen heen te duiden in het licht van J Christus traditie, leerlingen leren kritisch tegen zichzelf en hun omgeving aan te kijken" Als problemen binnen de katechese ziet hij de motivatie van de leerlingen, de terugloop van het aantal uren, de privatisering van de godsdienst en het optreden van de kerkelijke 'leiders' en in de bijbeldidaktiek de reactie van de leerlingen "Dat hebben we al gehad" en de kloof tussen de leerlingen en de bijbelse taal

docent 3

Deze docent noemt zijn theologische oriëntatie nog uitdrukkelijker "joods-christelijk, waar bij het jodendom niet als achtergrond of als decor van het christendom dient, maar als bedding" Hij formuleert geen eigen doelstelling van katechese, maar geeft wel uitdrukkelijk aan, dat zijn belangrijkste leidmotief voor katechese de joodse traditie als permanent leren is Volgens hem zijn de grootste problemen in de katechese het gebrek aan religieuze opvoeding thuis' en het gebrek aan cursussen "die (wereld)problemen van vandaag enten op (en binnen) de Joods-christelijke traditie"

docent 4

Hij karakteriseert zijn theologische oriëntatie nadrukkelijk als "richting bevrijdingstheologie" Wat hij daarmee precies bedoelt blijft nog in het midden Wel sluiten zijn katechetische voorkeuren daar in zoverre bij aan, dat hij "de bevrijding van de mens" en "de religieuze ervaring" als belangrijkste leidmotieven aangeeft voor zijn katechese Bovendien heeft hij een uitgesproken voorkeur voor ethische onderwerpen Hij vindt, dat de ervaringen, vragen en verlangens van de leerlingen zijn katecheselessen in het algemeen het meest dienen te bepalen Daarom is het niet verwonderlijk, dat hij juist de "non interesse" en de steeds verder gaande sekularisatie als grootste problemen ervaart in de katechese Verder wijst hij er op, dat in de katechese vaak slechte leerkrachten werkzaam zijn en dat het ontbreekt aan goede cursussen Als grootste probleem in de bijbeldidaktiek ziet hij "dat ze (de leerlingen) nergens meer met de bijbel in aanraking komen" Deze docent ziet weinig of niets in katechetisch gebruik van de taaldadentheorie

docent 5

Dit is een sterk bijbels georiënteerde katechesedocent met bijzondere interesse voor de joodse wortels van het christendom. Zijn theologische oriëntatie is vooral beïnvloed door de boeken van Schillebeeckx 'Jezus, het verhaal van een levende' en 'Gerechtigheid en Liefde' en het boek van Sanders 'Paul and Palestinian Judaism'. Als doelstelling van katechese formuleert hij "samenhang laten zien in Godsgeleef van de 3 monotheïstische godsdiensten en kritisch reflecteren op verschijnsel godsdienst". Het grootste probleem binnen de katechese is volgens hem het gebrek aan een samenhangend longitudinaal leerplan. Als belangrijkste probleem in de bijbeldidaktiek beschouwt hij de "tegenstelling OT en NT". Deze docent ziet juist veel in het katechetisch gebruik van de taaldadentheorie.

docent 6

Deze docent beschrijft zelf zijn achtergrond aldus: "Vanuit bijbels-theologische oorsprong gestart (protestants christelijke opleiding) ligt mijn theologie dicht aan tegen die van de materialistische exegese, bevrijdingstheologen (Boff, Gutierrez) en bevrijdingskatechese (van Lier e.a.)". Zijn theologische oriëntatie is tot nu toe het sterkst beïnvloed door van der Ven's 'Kritische godsdienstdidaktiek' en van den Berk's 'Vluchten kan niet meer'. Als doelstelling van katechese formuleert hij: "Een bijdrage leveren aan het vaardig worden tot levensbeschouwelijk handelen". De grootste problemen in de katechese zijn volgens hem "de kerk die, wat je in jaren opbouwt bij wijze van spreken in een pausbezoek weer afbreekt, en de rationalisering en technisering (paradigma is al achterhaald, schooljeugd wordt nog zo afgericht)". Als belangrijkste probleem in de bijbeldidaktiek noemt hij: "Veel verhalen zijn bekend, maar op de 'verkeerde manier'. Het blijde, het nieuwe is er af".

docent 7

Deze docent wijst voor zijn theologische oriëntatie met name op alle publikaties van Solle en op Heering's 'Zondeval van Christendom'. "Het tweede boek (Heering) heeft me zo'n 15 jaar geleden aan het denken gezet over het christendom en haar plaats in de geschiedenis. In het verlengde van de richting die mij toen gewezen is, ligt de theologie van Solle, waarmee ik me verwant voel, maar het eindstation (bevrijdings-politieke theologie) is nog lang niet in zicht". Zijn doelstellingsformulering van katechese luidt: "Vorming van leerlingen, met het oog op bevrijding van allen, juist de zwakken, in het licht van het evangelie". Als probleem in de katechese ziet hij het "pluralisme onder leerlingen, de presentatie- en consumptiekultuur en het negatief verwachtingspatroon van leerlingen ten aanzien van alles wat met godsdienst te maken heeft. Vooral de taal ziet hij als het belangrijkste probleem in de bijbeldidaktiek: "de bijbel vertalen naar de leefsituatie van de leerlingen, de situatie van de leerlingen duiden, verduidelijken met behulp van de bijbel".

docent 8

Deze docent wijst voor zijn theologische oriëntatie vooral op de invloed van het boek van Schillebeeckx 'Jezus, het verhaal van een levende' en op diverse werken van Kung. Als doelstelling van katechese formuleert hij: "heel algemeen samen met de leerlingen op zoek gaan/zijn naar de religieuze dimensie van de werkelijkheid zoals deze in de joodse christelijke traditie tot ons is gekomen en zoals deze tot uitdrukking is gekomen in de niet-christelijke culturen/godsdiensten/levensbeschouwingen". Als problemen in de katechese ziet hij vooral de "klassegrootte om behoorlijk met leerlingen te kunnen communiceren (is nu praktisch onmogelijk)" en de moeilijkheid om leerlingen duidelijk te maken dat "religieuze inspiratie/ervaringen zo bijzonder vruchtbaar kunnen zijn in je leven. Er is nu vaak niet veel anders dan een zwart gat (volstrekt nutteloos)". Het belangrijkste probleem in de bijbeldidaktiek is volgens hem: "een goed instrumentarium om de leerlingen te laten lezen. Ook bij Nederlands zijn teksten niet geliefd".

docent 9

Ook deze docent wijst op sterke beïnvloeding door het boek van Schillebeeckx 'Jezus, het verhaal van een levende'. Meer in het algemeen zegt hij: "Bevrijdings- en emancipatie-theologische inzichten bepalen mijn maatschappelijke en menselijke opvattingen. Daar

naast speelt de verbondstheologie ook een sterk deuntje mee " Hij formuleert als doelstelling van katechese "De leerlingen ontdekken en ervaren de religieuze dimensie in de samenleving, leren deze analyseren als een mogelijke bevrijdende en maatschappij kritische krachtbron en leren deze ook zelf te hanteren " Problemen in die katechese zijn volgens hem vooral "de afbraak van de urentabel voor katechese en de groepsgrootte " Het belangrijkste probleem in de bijbeldidaktiek is naar zijn oordeel "De leerlingen duidelijk maken dat de Bijbel niet een magisch boek is, maar een boek vol geloofsverhalen van mensen met God, dus 'Entmythologisering' "

docent 10

Deze docent heeft zijn theologische oriëntatie niet zelf omschreven Mede daarom is ook zijn doelstellingsformulering moeilijk te interpreteren Die luidt "kritische openheid voor de religieuze dimensie van het individuele en het sociale leven " Duidelijk is wel in welke richting hij de grootste problemen ziet in de katechese "De geringe gevoeligheid voor het religieuze aspect in het leven, de soms mens-onvriendelijke houding van kerk en hiërarchie, de loodzware last van het christelijk kerkelijk verleden " Opvallend is overigens dat hij de vraag naar de grootste problemen in de bijbeldidaktiek beantwoordt met "als ik dat zou weten"

docent 11

Ook deze docent is theologisch vooral beïnvloed door de werken van Schillebeeckx, met name door 'Jezus, het verhaal van een levende' en door een vijftal publikaties van Solle Zijn theologische oriëntatie omschrijft hij zo "Na klassieke theologische opleiding op dit ogenblik zoekend naar de implicaties van de bevrijdingstheologie voor mijn persoonlijke werk en leefsituatie " Als doelstelling van katechese formuleert hij "de leerlingen, systematisch en leeftijdsaangepast, confronteren met religieuze ervaringen, zoals die in de verhalen/gebruiken van de grote religies (m.n. christendom) gestalte kregen en krijgen, als schoolse bijdrage in hun groei naar een eigen, verantwoorde keuze "in religiosis" " Problemen in de katechese zijn volgens hem vooral het "taalprobleem de leerlingen spreken een andere taal dan deze welke in de godsdiensten gehanteerd worden" en het feit dat de leerlingen "het ideaal van de religie niet meer gestalte zien krijgen in hun eigen milieu" De belangrijkste moeilijkheid in de bijbeldidaktiek is naar zijn oordeel, "dat leerlingen toegang krijgen tot de religieuze ervaringen, die opgeslagen liggen in religieuze teksten en gebruiken "

- A.A. Assertions and Aberrations,**
in: K.T.Fann (ed.), Symposium on J.L.Austin, London/New York 1969, 205-218.
- A.L.I.A. Austin on Locutionary and Illocutionary Acts,**
in: I.Berlin e.a., Essays on Austin, Oxford 1973, 141-159
- A.P.M.P. Analytic Philosophy and Mental Phenomena,**
in: Midwest Studies in Philosophy VI (1981), 405-423.
- B.M. The Background of Meaning,**
in: J.R.Searle e.a. (ed.), Speech Act Theory and Pragmatics, Dordrecht 1980, 221-232.
- C.R.L. Chomsky's Revolution in der Linguistik**
in: G.Grewendorf, G.Meggle (Hg.), Linguistik und Philosophie, Frankfurt 1974, 404-438.
- E.M. Expression and Meaning. Studies in the Theory of Speech Acts,** Cambridge 1979.
- F.I.L. Foundations of Illocutionary Logic,** Cambridge 1985.
- I.E.F. Indeterminacy, Empiricism, and the First Person,**
in: The Journal of Philosophy, LXXXIV, No.3 (March 1987), 123-146.
- I.I. Intrinsic Intentionality,**
in: The Behavioral and Brain Sciences 1980, No.3, 450-456.
- I.I.A. The Intentionality of Intention and Action,**
in: Sprache, Logik und Philosophie, Proceedings of the Aristotelian Society, Wien 1980, 83-99.
- I.M. Intentionality and Method,**
in: The Journal of Philosophy, LXXVIII, No.11, 720-733.
- Int. Intentionality. An Essay in the Philosophy of Mind,** Cambridge 1983.
- I.G.S. Intentionalität und der Gebrauch der Sprache,**
in: G.Grewendorf (Hrsg.), Sprechaktheorie und Semantik, Frankfurt am Main 1979, 149-171.
- I.P.N. Intentionality and its Place in Nature,**
in: Dialectica, 38(1984), No.2-3, 87-99
- M.B.P. Minds, Brains and Programs,**
in: The Behavioral and Brain Sciences 1980, No.3, 417-424.
- M.B.S. Minds, Brains and Science,** Cambridge 1984.
- M.C.R. Meaning, Communication and Representation,**
in: R.E.Grandy, R.Warner (ed.), Philosophical Grounds of Rationality. Intentions, Categories, Ends. Oxford 1986, 209-226.
- P.N. Proper Names**
in: P.F.Strawson(ed.), Philosophical Logic. Oxford 1977. 89-96.
- P.O. Prima-facie Obligations,**
in: Z.van Straaten (ed.), Philosophical Subjects. Essays Presented to P.F.Strawson. Oxford 1980, 238-259.
- R.D. Reiterating the Differences,**
in: Glyph I, Baltimore 1977, 198-208.
- S.A. Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language,** Cambridge 1969.
- W.S.A. What Is a Speech Act?,**
in: J.R.Searle (ed.), The Philosophy of Language, Oxford 1974. 39-53.

- AALDERS, W , *Wet, tragedie, evangelie. Een andere benadering van het boek Job*, Voorhoeve, Den Haag 1979
- AARTS, L , *Verkondiging en taalanalyse*, in *Proef en toets Theologie als experiment*, Amersfoort 1977, 117-126
- ADLER, G , G VOGELISEN, *Un siècle de catéchèse en France (1893-1980) Histoire, déplacements, enjeux*, Paris 1981
- AEBLI, H , *Grundformen des Lehrens Eine Allgemeine Didaktik auf kognitionspsychologischer Grundlage*, Stuttgart 1978(11)
- AEBLI, H , *Denken Das ordnen des Tuns Band I Kognitive Aspekte der Handlungstheorie*, Stuttgart 1980
- AHRONI, R , *An examination of the literary genre of the book of Job*, Tarbiz 49(1979/80), 1-13
- ALLEN, J , *A plan-based Approach to Speech Act Recognition*, Toronto 1979
- AMANTE, D J , *Ironie Speech Acts a stylistic analysis of a rhetorical ply*, Ann Arbor (Mich) 1976
- ANDEREGG, J , *Fiktion und Kommunikation Ein Beitrag zur Theorie der Prosa*, Göttingen 1973
- ANDREE, T G I M , *Gelovig word je niet vanzelf Godsdienstige opvoeding van r k jongeren tussen 12 en 20 jaar*, Nijmegen 1983
- ANDREE, T G I M , P D D STEEGMAN (red) *Religieuze socialisatie Een uitdaging voor onderzoek*, Utrecht 1987
- APEL, K O , *Transformation der philosophie*, I II, Frankfurt a M , 1973
- APEL, K O , *Sprechaktheorie und transzendente Sprachgrammatik zur Frage ethischen Normen*, Frankfurt 1976
- APOSTEL, L , *Communication and action (Studies in Action Theory)*, Gent 1979
- ARENS, E , *Kommunikative Handlungen Die paradigmatische Bedeutung der Gleichnisse Jesu für eine Handlungstheorie*, Düsseldorf 1982
- ARMINGER, G , *Faktorenanalyse*, Stuttgart 1979
- AUDINET, J , *Action, confession, raison* in *Recherches de Science religieuse*, tome 65/4 (1977), 567-578
- AURELIO, T , *Disclosures in den Gleichnissen Jesu Eine Anwendung der Disclosure-Theorie von I T Ramsey, der modernen Metaphorik und der Theorie der Sprechakte auf die Gleichnisse Jesu*, Frankfurt a M /Bern/LasVegas 1977
- AUSTIN, J L , *Sense and sensibilia*, Oxford 1962
- AUSTIN, J L , *How to do Things with Words (the William James Lectures delivered at Harvard University in 1955, ed by J O Urmson and M Sbisà)* Cambridge 1975
- AUSTIN, J L , *Philosophical Papers* (ed by J O Urmson and G J Warnock) Oxford 1979
- AUWERA, J van der, *Indirect speech acts revised*, Bloomington 1980
- BAGOT, J P , *Quel langage pour la catéchèse?* in *Études*, t 345 (octobre 1976) 379-399
- BAKKER, L e a (red), *Geloofsoverdracht vroeger en nu*, Baarn 1988
- BALDERMANN, I , *Biblische Didaktik Die sprachliche Form als Leitfaden unterrichtlicher Texterschliessung am Beispiel synoptischer Erzählungen*, Hamburg 1964
- BALDERMANN, I , *Der biblische Unterricht Ein Handbuch für den evangelischen Religionsunterricht*, Braunschweig 1969
- BALDERMANN, I , KITTEL, G , *Die Sache des Religionsunterrichts Zwischen Curriculum und Biblizismus*, Göttingen 1975
- BALDERMANN, I , *Die Bibel, Buch des Lernens Grundzüge biblischer Didaktik*, Göttingen 1980
- BARBOTIN, E , G CHANTRAINE, *Catéchèse et culture*, Paris 1977
- BARBOUR, I G , *Myths, Models and Paradigms The Nature of Scientific and Religious Language* London 1974
- BARENDSE, B A M , *Zich door het leven heendenken*, Kampen 1982
- BARR, J , *The book of Job and its modern interpreters*, in *Bulletin of the John Rylands Library*, 54(1971)-1, 28-46
- BARTHOLOMAUS, W , *Evangelium als Information Elemente einer theologischen*

- Kommunikationstheorie am Beispiel der Osterbotschaft*, Zurich 1972
- BARTHOLOMAUS, W, *Sprachwissenschaftliche Methoden*, in E Feifel e a (Hrsg.) *Handbuch der Religionspädagogik II*, Gutersloh 1974, 360-370
- BARTHOLOMAUS, W, *Zur Didaktik der Bibel im Religionsunterricht*, in *Katechetische Blätter* 101(1976)3, 146-154
- BARTHOLOMAUS, W, *Communicatie in de kerk Aspecten van een theologisch thema*, in *Concilium* 14 (1978)1, 108-123
- BARTHOLOMAUS, W, *Zurück zum "alten" Katechismus? Römische Offensive gegen die neue religionspädagogik*, in N Greinacher, H Kung (Hrsg.), *Katholische Kirche - wohin? Wider den Verrat am Konzil*, München/Zürich 1986, 125-140
- BASTIAN, H-D, *Theologie der Frage Ideen zur Grundlegung einer theologischen Didaktik und zur Kommunikation der Kirche in der Gegenwart*, München 1969
- BATZ, K., H SCHMIDT, *Von Gottes Hand gepackt Der Prophet Jeremia - Das Buch Hiob (Heft 8 von "Biblisches Arbeitsbuch", Hrsg v K.Dessecker en H B Kaufmann)*, Göttingen 1980
- BAUDLER, G, *Das Sprachproblem in der Religionspädagogik*, in E Feifel e a (Hrsg.) *Handbuch der Religionspädagogik*, Bd 1, Zürich/Einsiedeln/Köln 1973, 155-177
- BAUDLER, G, *Der Religionsunterricht als curricularer Lernprozess Zur spezifischen Struktur religionsunterrichtlicher Lernprozesse im Anschluss an die theologische Sprachanalyse I T Ramseys*, in *Religionsunterricht an höheren Schulen*, 1973/2, 81-93
- BAUDLER, G, *Mit Talenten wuchern? Das bibeldidaktische Viereck als möglicher Weg zu einer notwendigen Überbretung biblischer Perikopen im Unterricht*, in *Katechetische Blätter* 103 (1978)5, 367-381
- BECK, G, *Sprechakte und Sprachfunktionen Untersuchungen zur Handlungsstruktur der Sprache und ihre Grenzen*, Tübingen 1980
- BECKER, J, *Begegnung - Gadamer und Levinas Der "hermeneutische Zirkel" und die "Alteritas", ein ethisches geschehen*, Frankfurt a M/Bern 1981
- BECKER, G E, *Planung von Unterricht Handlungsorientierte Didaktik*, Teil I, Weinheim 1984
- BECKERMANN, A., *Analytische Handlungstheorie, Bd 2 Handlungserklärungen*, Frankfurt 1985
- BELLACK, A.A., A.M KLIBARD (Ed.), *Curriculum and evaluation*, Berkeley 1977
- BELLET, M, *Plaidoyer pour un langage neuf*, in *Catéchèse* 23 (avril 1966), 153-164
- BELLET, M, *Construire un langage*, Paris 1968
- BERG, W, *Gott und der Gerechte in der Rahmenerzählung des Buches Hiob*, MTZ 32(1981), 206-221
- BERK, Tj van den, *Vluchten kan niet meer*, Antwerpen/Amsterdam 1979
- BERK, Tj van den e a, *De waarheid duurt maar één moment Uitgaan van de situatie in de catechese*, Antwerpen/Kampen 1984
- BERK, Tj van den, *De wijsheid van de hersenstam Leven met onze basisfuncties*, Kapellen/Kampen 1987
- BERK, M F M van den, *Zeulen met een zül Pleidooi voor een open school*, Amersfoort 1987
- BERLIN, I, *Concepts and Categories*, New York 1979
- BIC, M, *Le juste et l'impie dans le livre de Job*, Congress Volume, Geneva 1965 (in *Supplements to Vetus Testamentum* XV, Leiden 1966)
- BIEHL, P, u a (Hrsg.), *Jahrbuch der Religionspädagogik Bd 1 Alltagsverfahrungen von Jugendlichen - theologisch interpretiert. Mythos, Symbol, Metapher - auf dem Wege zu einer religionspädagogischen Theorie religiöser Sprache*, Neukirchen-Vluyn 1985
- BIEMER, G, D KNAB (Hrsg.), *Lehrplanarbeit im Prozess Religionspädagogische Lehrplanreform*, Freiburg i B 1982
- BILLER, R, *Lernkontrollen im Religionsunterricht*, Frankfurt a M/Bern 1979
- BILLOW, R M, *Metaphor A review of the psychological literature*, in *Psychological Bulletin* 84 (1977), 81-92
- BISER, E, *Dialogischer Glaube*, in *Lebendige Seelsorge* 34 (1983) 5/6, 265-272
- BISSOLI, C, *Bibbia e educazione. Contributo storico-critico ad una teologia dell'educazione*, Roma 1981
- BISSOLI, C, *La bibbia nella catechesi Problemi e orientamenti*, Torino 1971
- BLIJLEVENS, A., *Gebed als lofprizing Leer en praktijk van de kerk* Nijmegen 1968
- BLOOM, B S, *Taxonomy of educational objectives, Handbook I cognitive domain*,

- New York 1956.
- BLOOM, B.S., J.Th.HASTINGS, G.F.MADAUS, *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, New York 1971.
- BOEKAERTS, M., *Onderwijsleerprocessen organiseren. Hoe doe je dat?* Nijmegen 1982.
- BOEKAERTS, M., *Psychologie van de leerling en het leerproces*, Nijmegen 1987.
- BOESJES-HOMMES, R.W., *De geldige operationalisering van begrippen*, Meppel 1974.
- BOCHINGER, E., *Zum Problem der Sprache im Religionsunterricht*, in: *Der Evangelische Erzieher* 1975/5, 306 e.v..
- BOCK, I., *Kommunikation und Erziehung. Grundzüge ihrer Beziehungen*, Darmstadt 1978.
- BOCK, H., *Argumentationswert bildhafter Sprache im Dialog. Eine denkpsychologische Untersuchung der Wirkung von auf Analogien beruhenden Sprachbildern als Problemlösungshurikanten in argumentativen Dialogen*, Frankfurt a.M./Bern 1981.
- BOECKER, H.J., *Redeformen des Rechtslebens im Alten Testament*, Neukirchen-Vluyn 1970.
- BOHNE, G., *Das Wort Gottes und der Unterricht*, Berlin 1964.
- BONS-STORM, M., *Kritisch bezig zijn met het pastoraat. Een verkenning van de interdisciplinaire implicaties van de praktische theologie*, 's-Gravenhage 1984.
- BOOTH, W.C., *The Rhetoric of Fiction*, Chicago/London 1961.
- BRACHEL, H.U.von, N.METTE (Hrsg.), *Kommunikation und Solidarität*, Freiburg/Münster 1985.
- BRANTS, A., *Het riskante spreken over God*, in: *Verbum* 51 (1984) 7-8, 256-267.
- BRANTS, A., *Erkenntnis und Freiheit. Rekonstruktion der philosophisch-theologischen Erkenntnislehre J.E.Kuhns*, Frankfurt a.M. 1989.
- BREMERICH-VOS, A., *Zur kritik der Sprechakttheorie - Austin und Searle*, Weinheim 1981.
- BROCKMANN, G., *Das Ende des traditionellen Religionsbuchs? Analyse am Beispiel der Sekundarstufe II*, Frankfurt a.M. 1976.
- BROKING-BORTFELDT, M., *Schüler und bibel. Eine empirische Untersuchung religiöser Orientierungen. Die Bedeutung der Bibel für 13- bis 16-jährige Schüler (Religionspädagogik heute bd.13)*, Aachen 1984.
- BROMME, R., F.SEEGER, *Unterrichtsplanung als Handlungsplanung*, Königstein 1979.
- BRONSWIJK, A.C. e.a. (red.), *Handboek voor het godsdienstonderwijs*, 's Gravenhage 1985.
- BRUMMER, V., *Wat doen wij als wij bidden? Een studie in de wijsgerige theologie*, Kampen 1985.
- BRUNER, J., *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge/London 1986.
- BUHLER, K., *Sprachtheorie*, Jena 1934.
- BULCKENS, J., *God ter sprake brengen in de (school)catechese? Ja, maar hoe?* in: *Korrel* 6 (1984)3, 209-219.
- BULCKENS, J., *Godsdienstondericht op de secundaire school; een handzame godsdienstdidactiek*, Leuven 1987.
- BURG, L. van den, *Uittocht uit de illusie. Over het stimuleren van morele en religieuze ontwikkeling bij 12-17-jarigen in het godsdienstonderwijs*, Kampen 1984.
- BURGGRAEVE, R., *Van zelfontplooiing naar verantwoordelijkheid. Een ethische lezing van het verlangen: ontmoeting tussen psychoanalyse en Levinas*, Leuven 1980.
- BURGGRAEVE, R., *Het gelaat van de bevrijding*, Tiel/Weesp 1986.
- BIJLSMA, R., *Kleine catechetiek*, Nijkerk 1969.
- Catéchèse, esprit et langage*, Paris 1968.
- CAMPBELL, D.T., J.C.STANLEY, *Experimental and quasi-experimental designs for research*, Chicago 1966.
- CHATNAM, S., *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction*, Ithaca 1978.
- CLINES, D.J.A., *In search of the Indian Job*, VT 33 (1983), 398-418.
- COLOMB, Jh., *Le service de l'Évangile - Manuel catéchétique*, 2 vol., Paris 1968.
- COOK, Th.D., D.T.Campbell, *Quasi-experimentation. Design and analysis, issues for field settings*, Boston 1979.
- COOPER, D., *Metaphor (Aristotelian Society Series Vol.5)*, Oxford 1986.
- COOREMAN, P., *De Noord-Nederlandse R.K. schoolcatechese in het spanningsveld tussen theologie en pedagogiek. Een studie van een proces van identiteitsbepaling tussen 1907 en 1966*, Leuven 1974.

- COPRAY, N., *Kommunikation und Offenbarung. Philosophische und theologische Auseinandersetzungen auf dem Weg zu einer Fundamentaltheorie der menschlichen Kommunikation*, Düsseldorf 1983.
- CORBACH, L., *Vom Sehen zum Hören. Biblische Kunstwerke zum Thema "Der Andere"*, Göttingen 1976.
- CORTE, E. De, *Didactische evaluatie van het onderwijs*, Leuven 1973.
- CORTE, E. De, *Onderwijsdoelstellingen, Bijdragen tot de didactische theorievorming en aanzetten voor het empirisch onderzoek over doelstellingen*, Leuven 1973.
- CORTE, E. De, e.a. *Beknopte didaxologie*, Groningen 1981 (5).
- COUDREAU, F., *La foi s'enseigne-t-elle? Réflexions et orientations pour une pédagogie de la foi*, Paris 1974.
- COULMAS, F., *Sequenzierungsbedingungen in präfigurierter Rede*, in: W.Vanderweghe, M. Van de Velde (Hrsg.), *Bedeutung, Sprechakte und Texte (Akten des 13 Linguistischen Kolloquiums, Bd. 2)*, Gent 1978, 171-180.
- COX, D., *The desire for oblivion in Job 3*, in: *Studii Bibliici Franciscani, Liber Annuus* 23, 1973, 37-49.
- COX, D., *Structure and Function of the Final Challenge: Job 29-31*, in: *PIBA* 5 (1981), 55-71.
- CRIMMAN, R.P., *Literaturtheologie. Studien zum Vermittlungsproblem zwischen Germanistik und Theologie, Dichtung und Glaube, Literaturdidaktik und Religionspädagogik*, Bern/Frankfurt a.M./Las Vegas 1978.
- CRONBACH, L.J. e.a., *Toward a reform of program evaluation. Aims, methods and instructional arrangement*, San Francisco 1981.
- DAIBER, K.-F., *Grundriss der Praktischen Theologie als Handlungswissenschaft*, München 1977.
- DAHLFERT, I.U., *Sprachlogik des Glaubens (Beiträge zur ev. Theologie bd. 66)*, München 1974.
- DAHLFERT, I.U., *Religiöse Sprechakte als Kriterien der Religiosität? Kritik einer Konfusion*, in: *Linguistica Biblica* 1979/4, 101-118.
- DAHLFERT, I.U., *Religiöse Reden von Gott*, München 1981.
- DEKKER, H., *Didaktische werkvormen. Een basisboek*, Culemborg 1980.
- DELZANT, A., *La communication de Dieu (Cogitatio fidei 92)*, Paris 1978.
- DELITZSCH, F., *Das Buch Hiob neu übersetzt und kurz erklärt*, Leipzig 1902.
- DENNEFELD, L., *Les discours d'Élihu*, in: *Revue biblique* Paris 48(1939), 163-180.
- DERBRECHT, G., *Audiovisuelle Medien im Religionsunterricht*, Düsseldorf 1973.
- DHORME, P., *Le Livre de Job (Études bibliques)*, Paris 1926.
- DIEHN, O., *Die Frage nach Gott in vier Fragehorizonten (Heft 3 in de serie "Religion-Studienstufe, Hrsg. von P.H.A. Neumann)* Stuttgart 1974.
- Didaktische werkvormen voor geestelijke en maatschappelijke vakken voor het voortgezet onderwijs*, I-III plus supplement, Amersfoort 1974-1980.
- DINGEMANS, G.D.J., *In de leerschool van het geloof. Mathetiek en vakdidactiek voor catechese en kerkelijk vormingswerk*, Kampen 1986.
- Directorium catechisticum generale*, Rome 1971 (ned. vert. *Algemeen Directorium voor catechese*, Amsterdam z.j. 1972).
- Dossier bijbel en catechese*, Nijmegen 1985.
- DIJK, T.A. van, *Het literatuuronderwijs op school. Een kritische analyse*, Amsterdam 1977.
- DIJK, T.A. van, *Text and Context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*, London/New York 1977.
- DIJK, T.A. van, *Taal en handelen. Een interdisciplinaire inleiding in de pragmatiek*, Muiderberg 1978.
- DUBUISSON, D., *L'acte catéchétique. Son but, sa pratique*, Paris 1982.
- DUCROT, O., *Dire et ne pas dire*, Paris 1972.
- EEMEREN, F.H.van, W.B.K.KONING (red.), *Studies over taalhandelingen*, Meppel 1981.
- ENGLERT, R., *Glaubensgeschichte und Bildungsprozess*, München 1985.
- EPPING, W., NELIS, J.T., *Job*, Roermond 1968.
- ES, J.J. van, *Spreken over God: letterlijk of figuurlijk. Analogie en metafoor in het spreken over God*, Amsterdam 1979.
- EVANS, D., *The Logic of Self-Involvement. A Philosophical Study of Everyday Language with Special Reference to the Christian Use of Language about God as Creator*, London 1963.

- EXELER, A., *Wesen und Aufgabe der Katechese, Eine pastoralgeschichtliche Untersuchung*, Freiburg 1966
- FAUCONNIER, G., *Algemene communicatietheorie*, Utrecht 1981
- FEIFEL, E., *Sprachprobleme des Religionsunterrichts*, in Christ und Schule 16 (1970), 220-227
- FEIFEL, E., *Die Sprache des Religionsunterrichts in den Dimensionen von Zukunft und Hoffnung*, in G Lange, W Langer (Hrsg.) *Via Indirecta*, Munchen/Paderborn/Wien 1969, 237-254
- FEIFEL, E., *Von der curricularen zur kommunikativen didaktik Zur situation der religionspädagogik*, in E Paul, A.Stock (Hrsg.), *Glauben ermöglichen Zum gegenwärtigen Stand der Religionspädagogik* (Festschrift für G Stachel), Mainz 1987
- FEIFEL, E., W KASPER (Hrsg.), *Tradierungskrise des Glaubens*, Munchen 1987
- FELLING, A./J PETERS/O SCHREUDER, *Gebroken identiteit Een studie over christelyk en onchristelyk Nederland*, in Jaarboek Katholiek Documentatie Centrum 11 (1981) 25-81
- FELLING, A./J PETERS/O SCHREUDER, *Geloven en leven Een nationaal onderzoek naar de invloed van religieuze overtuigingen*, Zeist 1986
- FIRET, J., *De plaats van de praktische theologie binnen de theologische faculteit*, in Praktische Theologie Een bundel opstellen over plaats en praktijk van de christelijke gemeente, C P van Andel/ A.Geense/ L.A Hoedemaker (red.), 's Gravenhage 1980, 9-27
- FISCHER, E., *Verständlich verkündigen Sprache und Erfahrung in der Gemeindegemeinschaft, erläutert an der Hinführung zur Eucharistie*, Dusseldorf 1980
- FISCHER, H (Hrsg.), *Biblische Unterweisung Band II*, Verfasst von E Beck und G Miller, Munchen 1966
- FLASHAR, H., *Die Handlungstheorie des Aristoteles*, in Poetica 8(1976), 336-339
- FLEISCHACKER, L E., *Over de grenzen van de kwantiteit*, Amsterdam 1982
- FLEW, A., A. Mac INTYRE (Ed.), *New Essays in Philosophical Theology*, New York 1955
- FLEW, A., *God and Philosophy*, London 1974
- FOHRER, G., *Überlieferung und Wandlung der Hiob legende* in Festschrift F Baumgartel, Erlangen 1959, 41-62
- FOHRER, G., *Einleitung in das Alte Testament*, Heidelberg 1969
- FOHRER, G., *Studien zum Buche Hiob (1956-1979)*, Berlin 1983
- FOSSION, A., *Lire les Écritures Théorie et pratique de la lecture structurale*, Bruxelles 1980
- FREEDMAN, D N., *The structure of Job 3*, in Biblica 49(1968), 503-508
- FREGE, G., *Funktion, Begriff, Bedeutung Fünf logische Studien*, (hrsg von G Patzig) Göttingen 1980(5)
- FRITZ, G, F HUNDSCHNURSCHER, *Sprechaktssequenzen Überlegungen zur Vorwurf - Rechtfertigungs-Interaktion*, in D U 2 (1975), 81-103
- FRIJDA, N., *De emoties Een overzicht van onderzoek en theorie*, Amsterdam 1988
- FRYE, N., *Anatomy of Criticism*, Princeton 1957
- FUCHS, O., *Sprechen in Gegensätzen Meinung und Gegenmeinung in kirchlicher Rede*, Munchen 1978
- FUCHS, O (Hrsg.), *Theologie und Handeln Beiträge zur Fundierung der Praktischen Theologie als Handlungstheorie*, Dusseldorf 1984
- FURST, J E., *Bloom's taxonomy of educational objectives for the cognitive domain philosophical and educational issues*, in Review of Educational Research 51 (1981), 441-453
- GAGNÉ, R M., *The Conditions of Learning*, New York 1977
- GAGNÉ, R M., L J BRIGGS, *Principles of Instructional Design*, New York 1979
- GAMM, H J., *Allgemeine Pädagogik Die Grundlagen von Erziehung und Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft*, Reinbek bei Hamburg 1979
- GEMSER, B., *The Rib - or Controversy - Pattern in Hebrew Mentality*, in Supplementum Vetus Testamentum III(1955), 122-135
- GERMAIN, E., *Langages de la foi à travers l'histoire Mentalités et catéchèse Approche d'une étude des mentalités*, Paris 1972
- GERSTENBERGER, G., W SCHRAGE, *Leiden*, Stuttgart 1977
- GERWEN, G T van, *Catechetische begeleiding*, Kampen 1985
- GEUKENS, S K J., *The Distinction between Direct and Indirect Speech Acts Towards a Surface Approach*, in Journal of Pragmatics 2(1978), 261-276

- GEURTS, Th., A. de JONG, *Naar een kommunikatieve katechese*, Verbum 53(1986)7-8,254 317
- GILL, J.H., *Jan Ramsey To Speak Responsibly of God*, London 1976
- GIRARD, R., *La route antique des hommes pervers*, Paris 1985
- GLEISSNER, A., *Über die Schwierigkeiten sprachlicher Verständigung*, in G. Stachel u.a. (Hrsg.), *Sozialisation Identitätsfindung Glaubenserfahrung, Referate und Protokolle des zweiten Kongresses der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten*, Zurich/Einsiedeln/Köln 1979, 203 207
- God-Schepper en Koning, *Bevryder en Vader Bybelkatechese voor 12 16 jarigen, (leerlingendeel en handleiding)* Nijmegen 1984
- GOEPPERT, H.C. (Hrsg.), *Sprachverhalten im Unterricht Zur Kommunikation von Lehrer und Schuler in der Unterrichtssituation*, München 1977
- GOLLWITZER, H., *Krummes Holz - aufrechter Gang Zur Frage nach dem Sinn des Lebens*, München 1971
- GOOD, E.M., *Irony in the Old Testament*, Sheffield 1981
- GOODHEART, E., *Job and the Modern World*, in *Judaism* 10(1961), 21 28 (eveneens in P.S. Sanders (ed.), *Twentieth century interpretations of the Book of Job*, Englewood Cliffs (N.J.) 1968, 98 106)
- GORDIS, R., *The Book of Job Commentary, New Translation and Special Studies* (Moresheet Series II) New York 1978
- GORG, M., *Job aus dem Lande 'Us Ein Beitrag zur 'theologischen Geographie'*, BN 12 (1980) 7-12
- GRABNER HAIDER, A. (Hrsg.), *Die Bibel und unsere Sprache Konkrete Hermeneutik*, Wien 1970
- GRABNER HAIDER, A., *Sprachentwertung in den Kirchen*, Einsiedeln 1971
- GRABNER HAIDER, A., *Sprachanalyse und Religionspädagogik, Wissenschaftstheoretische und didaktische Überlegungen*, Zurich/ Einsiedeln/ Köln 1973
- GRABNER HAIDER, A., *Sprechen und Glauben Ein sprachanalytischer Beitrag zur Theorie und Methode der Religionspädagogik*, Donauwörth 1975
- GRABNER HAIDER, A., *Vernunft und Religion Ansätze einer analytischer Religionsphilosophie*, Graz/Wien/Köln 1978
- GRAF, G., *Sprechakttheorie und Poetischer Dialog Methodenansatz zur Drameninterpretation*, in *WW* 3 (1980), 206-222
- GRAF, G., *Gott dennoch Recht geben*, Frankfurt 1983
- GREULICH, W., *Katechese als Sprachschule des Glaubens*, Münster 1983
- GRICE, H.P., *Logic and Conversation*, in P. Cole & J.L. Morgan (ed.), *Syntax and Semantics*, Vol 3 *Speech Acts*, New York 1975, 41-58
- GRIMMITT, M., *What can I do in R.E? A Consideration of the Place of Religion in the Twentieth-century Curriculum with Suggestions for Practical Work in Schools*, Great Wakering 1973
- GRIMMITT, M., *Religious Education and Humanisation A consideration of the Contribution of Religious Education to Personal Development and its Implication for Curriculum Decision-making*, Sydney 1983
- GROM, B., *Methodendefizit oder Methodeninflation im Religionsunterricht*, in *Katechetische Blätter* 101(1976), 333 341
- Grondlynen voor een vernieuwde schoolkatechese, Nijmegen 1964
- GROOT, A.D. de, *Methodologie Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen*, Den Haag 1972 (7)
- GROOT, A.D. de, R.F. van NAERSSSEN, *Studietoetsen, construeren, afnemen, analyseren*, Deel I en II, Den Haag 1977
- GUMBRECHT, H.U., *Fiktion und Nichtfiktion*, in *Funkkolleg Literatur (Studienbegleitbrief 3)* Weinheim/Basel 1976, 37 58
- GUTIÉRREZ, G., *Job Parler de Dieu à partir de la souffrance de l'innocent*, Paris 1987
- HAAFTEN, A.W. van, *Het "Principle of Expressibility" I*, in *Algemeen Nederlands Tydschrift voor Wijsbegeerte* 67(1975), 217 244
- HAAFTEN, A.W. van, *Het "Principle of Expressibility" II*, in *Algemeen Nederlands Tydschrift voor Wijsbegeerte* 68(1976), 1 33

- HAARSMA, F, *Morren tegen Mozes Pastoraaltheologische beschouwingen over het kerkelijk leven*, Kampen 1981
- HABEL, N C, *The book of Job A commentary*, (The Old Testament Library), Philadelphia 1985
- HABERMAS, J, *Theorie des kommunikativen Handelns*, 1 en 2, Frankfurt a M 1981
- HABERMAS, J, *Bemerkungen zu John Searle "Meaning, Communication and Representation"*, in J Habermas, *Nachmetaphysisches Denken Philosophische Aufsätze*, Frankfurt a M 1988, 136-149
- HALBFAS, H, *Fundamentalkatechetik Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht*, Dusseldorf 1969
- HARRIS, S L., *Wisdom or creation? A new interpretation of Job 28,27*, VT 33(1983), 419 427
- HARTLEY, J, *Tachtig manieren om onderwijsteksten te verbeteren* in G van der Veen (red), *Onderwijs in druk. Leerteksten kiezen, schrijven, vormen en drukken*, Deventer 1985, 55 82
- HAYNES, A.R. *Metaphor as interactive*, in *Educational Theory* 25(1975), 272 277
- HEERING, H J, *God ter sprake Reflecties over de taal van de religie*, Meppel 1984
- HEHENKAMP, R, *"Diepte" in het godsdienstonderwijs*, in *Verbum* 44 (1971) 2, 65 84
- HEIDEGGER, M, *Sein und Zeit* Tübingen 1972 (12)
- HEINEMANN, H, G STACHEL, S VIERZIG *Lernziele und Religionsunterricht*, Einsiedeln/Zürich/Köln 1970
- HEITINK, G, *Pastoraat als hulpverlening*, Kampen 1977
- HEMEL, U, *Theorie der Religionspädagogik Begriff Gegenstand Abgrenzungen* München 1984
- HEMEL, U, *Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche*, Düsseldorf 1986
- HENAU, E / L HENSGENS, *Een pastorale uitdaging Verscheidenheid in kerkbetrokkenheid*, Tiel/Bussum 1982
- HENDRIKS, A F, F J MONKS, *Opvoeding als sociaal leerproces*, Nijmegen 1981
- HENDRIX, L J, M W CARTE, J L HINTZE, *A comparison of five statistical methods for analysing pretest posttest designs*, in *Journal of Experimental Education* 47 (1978), 96 102
- HERMANS, C A M, *Morele vorming*, Kampen 1986
- HILGER, H, L KNECHT, J MERTENS, *Gottes Wort und unsere Antwort, Bd 1 Altes Testament* Freiburg i Br 1964
- HIRSCH, E D, *The Philosophy of Composition*, Chicago 1977
- HIRSCHER, J B, *Katechetik Oder der Beruf des Seelsorgers die ihm anvertraute Jugend im Christentum zu unterrichten und zu Erziehen*, Tübingen 1834
- HIRST, R H, R S PETERS (eds), *Education and the Development of Reason*, London 1972
- HIRST, R H, R S PETERS, *The Logic of Education*, London 1975(5)
- HODEL, H, T HOFMAN, T WYDER, *Hiob - oder Gott und das Leiden* 7 9 schuljahr (R L Heft 2/1978), Köln/Zürich 1978
- HOFTE, B, *Bekering en bevrijding De betekenis van de Latijns-Amerikaanse theologie van de bevrijding voor een praktisch-theologische basistheorie*, Hilversum 1990
- HOFFMAN, Y, *The relation between the prologue and the speech cycles in Job A reconsideration* VT 31(1981), 160-170
- HOLLEY, R, *Religious Education and Religious Understanding*, London 1978
- HOOGEN, A J M van den, *Pastorale theologie Ontwikkeling en structuur in de theologie van M-D Chenu*, Alblasserdam 1983
- HOOGVEEN, P, J WINKELS, *Het didactische werkvormenboek Variatie en differentiatie in de praktijk*, Nijmegen 1982
- HOOPS, W, *Fiktionalität als pragmatische Kategorie*, in *Poetica* 1(1979), 281 317
- HORST, F, *Hiob* (Biblischer Kommentar Altes Testament XVI/1), Neukirchen 1962
- HOUT WOLTERS, B van, B WELTENS, *Selecteren van kerngedeelten in teksten* in *Pedagogische Studien* 59 (1982) 7/8, 334 346
- HOWE, R L, *The Miracle of Dialogue*, New York 1965
- HUBBELING, H G, *Language, Logic and Criterion A Defence of Non-Positivist Logical Empiricism*, Amsterdam/Assen 1971
- HUBBELING, H G, *Enkele problemen van de logica van de godsdienst met als uitgangspunt het*

- vraagstuk van de verificatie van religieuze uitspraken, in *Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte* 70(1978), 209-228
- HUBERMAN-SCHOLNICK, S., *The meaning of mispat in the book of Job*, JBL 101(1982), 521-529
- HULMES, E., *Commitment and Neutrality in Religious Education*, London 1979
- IMELMAN, J D., *Plaats en inhoud van een personale pedagogiek*, Groningen 1978
- IMELMAN, J D., *Inleiding in de pedagogiek Over opvoeding, haar taal en wetenschap*, Groningen 1982
- IMELMAN, J D e a., *Tussen leuren en leren Analyse van elf methoden voor godsdienstonderwijs*, Kampen 1986
- JANKÉLÉVITCH, V., *L'ironie*, Paris 1964
- JOHANNES PAULUS II, *Catechesi Tradendae*, in A.A.S. 71 (1979) 1277-1340
- JONG, A. de, *Schoolcatecheet in dienst van de verkondiging? Herbezinning op een pastoraaltheologisch model* in A.J.M. Blijlevens e a. (red.), *Ambt en bediening in meervoud Veelvormigheid van dienstverlening in de geloofsgemeenschap* Hulversum 1978, 237-252
- JONG, A. de, *Wetenschappelijke bijbeluitleg in de catechese? Op zoek naar een catechetisch verantwoord gebruik van de exegese* in E. Henau e a. (red.), *Schrift in veelvoud* Bostel 1980, 207-227
- JONG, A. de, *Wordt catechese weer traditie? De ervaringscatechese binnen de schoolcatechetische ontwikkelingen in Nederland*, in *Tijdschrift voor Theologie* 22 (1982)3, 237-246
- JONG, A. de, *De echo van Job*, in *Op zoek naar de betekenis van het lijden*, Heerlen 1982, 30-38
- JONG, A. de, *Privatisering en de crisis van de schoolcatechese*, in A. de Jong, R. van Schroyensteen Lantman, S. Wijsen (red.), *Levensbeschouwelijke vorming in het voortgezet onderwijs*, Heerlen 1988, 6-18
- JONG, A. de, *Catechese, levensbeschouwelijke vorming en de identiteit van katholieke scholen - Een reflectie met het oog op beleid*, in A. de Jong, R. van Schroyensteen Lantman, S. Wijsen (red.), *Levensbeschouwelijke vorming in het voortgezet onderwijs*, Heerlen 1988, 48-67
- JONGELING, B., *Een Aramees boek Job uit de bibliotheek van Qumran*, R. Bolland, Amsterdam 1974 (Exegentica, N.S. 3)
- JOSSUTIS, M., *Eine Renaissance der Rhetorik in Verkündigung und Forschung* (Beihefte zu *Evangelische Theologie*) 20(1975)1, 22-48
- JUNG, C. G., *Antwort auf Hiob*, Olten/Freiburg i.Br. 1973
- KAEMPFERT, M. (Hrsg.), *Probleme der religiösen Sprache*, Darmstadt 1983
- KAHMANN, J., *Methoden van exegese, verworvenheden en ontwikkelingen*, in *Praktische Theologie* 8(1981)1, 5-21
- KAMPMANN, Th. (Hrsg.), *Handbuch für die Glaubensunterweisung*, Paderborn/München/Wien vanaf 1964
- KAUFMANN, H. B., *Entfaltung biblischer Texte im Dialog mit modernen Kurzgeschichten*, in Bohnsack (Hrsg.), *Gottes Wort in der Evangelischen Unterweisung* (Festschrift für G. Böhne), Berlin 1965, 157 e.v.
- KAPPENBERG, B., *Kommunikationstheorie und Kirche*, Frankfurt 1983
- KELLER BAUER, F., *Metaphorisches Verstehen Eine linguistische Rekonstruktion metaphorischer Kommunikation*, Tübingen 1984
- KERMODE, F., *The Sense of an Ending Studies in the Theory of Fiction*, New York 1967
- KIRSCHNER, P. A., K. H. L. A. SCHLUSMANS, W. G. J. van den BOOM, *Een bruikbaar boek de teksten merken*, in G. van der Veen (red.), *Onderwijs in druk Leerteksten kiezen, schrijven, vormen en drukken*, Deventer 1985, 39-48
- KLIEBER, W., *Gottliches Wort und menschlicher Weg Die Einflüsse vom evangelischer Theologie und Katechetik auf die katholische Glaubensunterweisung*, Würzburg 1971
- KNIJFF, H. W., *Sleutel en slot Beknopte geschiedenis van de bijbelse hermeneutiek*, Kampen 1985(5)
- KNAUBER, A., *Over de grondbetekenis van de woordgroep katècheo-catechizo*, in *Verbum* 50(1983)7, 234-251

- KNIPPENBERG, M P J van, *Dood en religie Een studie naar communicatief zelfonderzoek in het pastoraat*, Kampen 1987
- KNITTER, P, *No Other Name? A Critical Survey of Christian Attitudes Toward the World Religions*, London 1985
- KNOERS, A M P, *Leren en ontwikkeling Leerpsychologie ten behoeve van het onderwijs*, Assen 1973
- KNOERS, A M P, *Instructiemethoden*, in J A. van Kemenade (red), *Bydragen uit de onderwijswetenschappen*, Alphen a d Rijn 1973, 93 111
- KNOERS, A M P, F J MONKS, *Ontwikkelingspsychologie*, Nijmegen 1975
- KNOERS, A M P, *Onderzoek naar didactische werkvormen*, in *Persoon en Gemeenschap* 30(1978),193-209
- KNOERS, A M P, *Algemene onderwijskunde voor het voortgezet onderwijs*, Assen 1980(8)
- KNOERS, A M P, *Curriculumontwikkeling en leertheorie*, in *Pedagogische Studien* 63(1986), 195 204
- KOKEMOHR, R, *Zur Funktion des Lehrziels für die Konstitution von Intersubjektivität im Prozess des Lehrens und Lernens*, in *Bildung und Erziehung* 36 (1973), 30-45
- KOKEMOHR, R, *Zur Funktion sozialer und verstandigungsethischer Normen in Lehr-Lernprozessen*, in K Gloy/G Presch (Hrsg) *Sprachnormen III Kommunikationsorientierte Linguistik/Sprachdidaktik*, Stuttgart/Bad Cannstatt 1976, 137 155
- KOLLER, W, *Semiotik und Metapher Untersuchungen zur grammatischen Struktur und kommunikativen Funktion von Metaphern*, Stuttgart 1975
- KOLLMANN, R, *Religionspädagogik und Pragmatik*, in A Stock (Hrsg), *Religionspädagogik als Wissenschaft Gegenstandsbereich Probleme Methoden*, Zurich 1975
- KOLLMANN, R, *Ergreifen und aushandeln religiöser Sprechchancen*, in G Stachel u a (Hrsg), *Sozialisation Identitätsfindung Glaubenserfahrung*, Zurich/Einsiedeln/Köln 1979
- KOSKENNIEMI, M, E KOMULAINEN, *Learning material and the instructional process*, Malmö 1982
- KRAEMER, H, *Communicatie Een tydvraag*, 's Gravenhage 1957
- KRATHWOHL, D R, B S BLOOM, B B MASSIA, *Taxonomy of educational Objectives The classification of educational goals Handbook II affective domain*, New York 1964
- KROEZE, J H, *Het boek Job*, (Commentaar op het Oude Testament 11), Kampen 1961
- KUBINA, V, *Die Gottesreden im Buche Hiob, Ein Beitrag zur Diskussion um die Einheit von Hiob* 38,1-42,6 (Freiburger Theologische Studien, 115), Freiburg 1979
- KUHL, C, *Neue Literarkritik des Buche Hiob* in *Theologische Rundschau* 21, 1953, 163 205 en 257 317
- KUHL, C, *Vom Hiobbuch und seinen Problemen*, in *Theologische Rundschau* (Tübingen) 22, 1954, 261-316
- KUIPER, F H, *Op zoek naar beter bijbels onderwijs Een exploratief onderzoek naar de eigenlijke problematiek van bijbels onderricht aan de hand van catechetisch materiaal* Amsterdam 1977
- KUITERT, H M, *Wat heet geloven? Structuur en herkomst van christelijke geloofsovertuigingen* Baarn 1977
- KURZ, G, *Metapher, Allegorie, Symbol*, Göttingen/Zürich 1982
- KUSHNER, H S, *Als 't kwaad goede mensen treft*, Baarn 1984 (oorspr When bad things happen to good people, New York 1981)
- KUYPERS, G, *ABC van een onderzoeksoepzet*, Muiderberg 1984
- LABAERT, R, G de SAINT ANDRÉ, *Discours de la foi, discours du désir*, Paris 1973
- LACHMANN, R, *Religionspädagogische Orientierung Kommunikation im Religionsunterricht* in B Klaus e a (Hrsg), *Kommunikation in der Kirche Predigt-Religionsunterricht Seelsorge Publizistik*, Gütersloh 1979, 145 179
- LAGARDE, C, J LAGARDE, *Apprendre à dire Dieu Pour une initiation à la symbolique chrétienne*, Paris 1978
- LAGARDE, C, J LAGARDE, *Ouvrir la parole. Initiation à la foi de l'Église*, Paris 1980
- LAMBRECHT, J (ed) *Hoelang nog en waarom toch? God mens en lieden* Leuven/Amersfoort 1989

- LAMMERMANN, G., *Praktische Theologie als kritische oder als empirisch-funktionale Handlungstheorie?*, Munchen 1981.
- LANDWEHR, J., *Text und Fiktion*, Munchen 1975.
- LANG, B., *Ein Kranker sieht seinen Gott. Leidenswelt und Leidenswende im Buch Ijob*, in: P. Barenz (ed.), *Der Mensch unter dem Kreuz*, Regensburg 1980, 35-48.
- LANGER, W. (Hrsg.), *Praxis des Bibelunterrichts. Ziele - Gestaltungsformen - Entwürfe*, Stuttgart 1975.
- LANGER, W. (Hrsg.), *Handbuch der Bibelarbeit*, Munchen 1987.
- LANGERAK, W.F., *Herkennen versus herinneren, oftewel meerkeuze- versus opstelvragen*, in: *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 4(1979), 140-143.
- LANGVELD, M.J., *Beknopte theoretische pedagogiek*, Groningen 1979.
- LANGFORD, G., D.J.O'CONNOR, *New Essays in the Philosophy of Education*, London 1973.
- LANS, J. van der, *Religieuze ervaring en Meditatie. Een godsdienstpsychologische studie*, Deventer 1980.
- LAUWERS, J., *Secularisatietheorieën: een studie over de toekomstkansen van de godsdienstsociologie*, Leuven 1974.
- LE DU, J., *Quelques problèmes de langage, posés à la catéchèse*, in: *Concilium* 1970, 62 e.v.
- LE DU, J., A.DELZANT, H.BOURGEOIS, *Dire le salut, sauver le langage*, Lyon 1974.
- LEMKE, D., *Lernzielorientierter Unterricht revidiert*, Frankfurt a. M./Bern 1981.
- LEMMEN, M., *De godsdienstsociologie van Max Weber*, Nijmegen 1977.
- LÉVEQUE, J., *Job et son Dieu. Essai d'exégèse et de théologie biblique*, 2 vol. (Études bibliques), Paris 1970.
- LÉVEQUE, J., *Anamnèse et disculpation: La conscience de juste en Job, 29-31*, in: M. Gilbert, *La sagesse de l'Ancient Testament*, Leuven 1979, 231-248.
- LÉVEQUE, J., *Traditie en verraad in het betoog van de vrienden*, in: *Concilium* 1983/9, 44-50.
- LEVINAS, E., *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*, The Hague/ Boston/ Lancaster 1984/4.
- LINDBLOM, J., *Joblegenden traditionshistorisk undersökt*, in: *Svensk exegetisk årsbok*, Lund 1940, 19-42.
- LLEWELYN, J., *Derrida on the threshold of sense*, London 1986.
- LODEWIJKS, J.G.L.C., *Leerstofsequenties: van conceptueel netwerk naar cognitieve structuur*, Lisse 1983.
- LODUCHOWSKI, H., *Kreativ-kommunikativ Religion unterrichten*, Essen 1982.
- LOSER, F., *Konzepte und Verfahren der Unterrichtsforschung*, Weinheim 1979.
- LUCIER, P., *Empirisme logique et langage religieux. Trois approches anglo-saxonnes contemporaines: R.B.Braithwaite, R.M.Hare, I.T. Ramsey*, Tournai/Montréal 1976.
- LUYPEN, W., *Het noemen van de naam "God"*, Hilversum 1976.
- LUYTEN, J., *Psalm 73 and Wisdom*, in: M.Gilbert (red.), *La Sagesse de l'Ancient Testament*, Leuven 1979, 59-81.
- MAAG, V., *Hiob. Wandlung und Verarbeitung des Problems in Novelle, Dialogdichtung und Spätfassungen*, Göttingen 1982.
- MAY, H., G.KRANKENHAGEN (Hrsg.), *Audiovisuelle Medien im Religionsunterricht*, Stuttgart 1974.
- MAY, H., A.TAUBEL, *Praxis AV-Medien. Anleitungen für Religionsunterricht und kirchliche Bildungsarbeit*, Munchen 1981.
- MATTL, W., K.MUTSCHLER, K.E. NIPKOW, *Medien im Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung*, Munster 1978.
- Mc FAGUE, S., *Metaphorical Theology - Models of God in Religious Language*, Philadelphia 1982.
- Mc INTYRE, R., *Searle on Intentionality*, in: *Inquiry* 27(1984), 468-483.
- MEERLING, *Methoden en technieken van psychologisch onderzoek*, Deel I Meppel 1980.
- MEGGLE, G., *Analytische Handlungstheorie, Band I Handlungsbeschreibungen*, Frankfurt a.M. 1985.
- MEIJER, W.A.J., *Leren in opvoeding en communicatie. Analytisch filosofische opmaat tot een pedagogische leerplantheorie*, Nijkerk 1983.
- MEIJER, W.A.J., *Geloven of begrijpen?* in: W. Ytsma en D. Brokerhof, *Godsdienstige opvoeding*

- in het geding. De grondslag en de knelpunten van diverse kanten belicht, Kampen 1984, 20-28.
- MERTENS, Th., *Habermas en Searle. Kritische beschouwingen bij de theorie van het communicatieve handelen*, in: Tijdschrift voor Filosofie 48 (1986) 1, 66-93.
- METTE, N., *Theorie der Praxis. Wissenschaftsgeschichtliche und methodologische Untersuchungen zur Theorie-Praxis-Problematik innerhalb der praktischen Theologie*, Dusseldorf 1978.
- MEYER ZU SCHLOCHTERN, J., *Glaube - Sprache - Erfahrung: zur Begründungsfähigkeit der religiösen Überzeugung*, Frankfurt a.M./Bern/Las Vegas 1978.
- MIDDEL, K.J. (Hrsg.), *Die audiovisuellen Mittler im Religionsunterricht*, München 1973.
- MILLER, R.C., *Linguistic Models and Religious Education*, in: Religious Education 1966, 269-278.
- MILLER, R.C., *The language gap and God. Religious language and christian education*, Philadelphia/ Boston 1970.
- MILLER, R.M., *The dubious case for metaphors in educational writing*, in: Educational Theory 26(1976), 174-181.
- MISKOTTE, K.H., *Antwoord uit het onweer. Een verhandeling over het boek Job*, Amsterdam 1936.
- MOLLENHAUER, Kl., Chr.RITTELMEYER, *Methoden der Erziehungswissenschaft*, München 1977.
- MOORE, R.D., *The Integrity of Job*, CBQ 45(1983), 17-31.
- MOTEL, P., *Demain est déjà aujourd'hui. Autres temps, autres langages*, Paris 1978.
- MUHLÉN-ACHS, B., *Filmsprache und Wirklichkeit. Zur Wirkung von filmischen Unterrichtsdokumente*, München 1977.
- MULLER, H.P., *Das Hiobproblem. Seine Stellung und Entstehung im Alten Orient und im Alten Testament*, (Erträge der Forschung, 84), Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1978.
- MURPHY, R.E., *Introduction to the Wisdom Literature to the Old Testament*, 1965.
- MUYDEN, J.N. van, *Bestaande studieteksten verbeteren door herordenen en aanvullen*, in: G. van der Veen (red.), *Onderwijs in druk. Leerteksten kiezen, schrijven, vormen en drukken*, Deventer 1985, 49-54.
- NEMO, P., *Job et l'excès du mal*, Paris 1978.
- NEUMANN, P.H.A., *Theodizee zwischen Hiob and Ernst Bloch - oder vom Verhalten im Leid*, (Heft 11 uit de serie "Religion-Studienstufe, Hrsg. von P.H.A. Neumann), Stuttgart 1974.
- NEUMULLER, G., F.W.NIEHL, *Gott und Gottesbilder (Konzepte 2. Materialien für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe II, Lehrerkommentar*, Frankfurt a.M./München 1978.
- NIPKOW, K.E., *Schule und Religionsunterricht im Wandel*, Dusseldorf 1971.
- NIPKOW, K.E., *Grundfragen der Religionspädagogik*, Band 1-2, Gutersloh 1975.
- NIJHOF, W.J., A.REINTS, *Sequenteringsdimensies in het kader van curriculumontwikkeling*, in: W.J.Nijhof, J.Sixma, *Actuele thema's in de onderwijskunde*, 's Hertogenbosch 1981.
- NIJK, A.J., *Secularisatie. Over het gebruik van een woord*, Rotterdam 1968.
- NIJK, A.J., *De Mythe van de zelfontplooiing en andere wijsgerig-andragologische opstellen*, Meppel/Amsterdam 1978.
- NIJK A.J., *Handelen en verbeteren. Wijsgerig-andragologische voorstudien*, Meppel 1984.
- NOORT, E., *Een duister duel. Over de theologie van het boek Job*, Kampen 1986.
- O'DONNELL, B., *Language in Catechetics*, in: Religious Education 1974, 542-557.
- Open boek, inleiding op een serie projecten bijbelcatechese*, Nijmegen 1983.
- OPP, K.-D., *Methodologie der Sozialwissenschaften. Einführung in Probleme ihrer Theoriebildung*, Reinbek bei Hamburg, 1976.
- OPP, K.-D., P.SCHMIDT, *Einführung in die Mehrvariablenanalyse. Grundlagen der Formulierung und Prüfung komplexer sozialwissenschaftlicher Aussagen*, Wiesbaden 1976.
- ORTONY, A. (Ed.), *Metaphor and Thought*, Cambridge 1979.
- OSER, F., *Kreatives Sprach- und Gebetsverhalten im Schule und Religionsunterricht*, Olten 1972.
- OTT, H., *Das Reden vom Unsagbaren. Die Frage nach Gott in unserer Zeit*, Stuttgart/Berlin 1978.
- OTT, R., G.MILLER, *Zielfelderplan. Dialog mit der Wissenschaften*, München 1976.
- PARRET, H. (ed.), *La langage en contexte. études philosophiques et linguistiques de pragmatique*,

- Amsterdam 1980.
- PASK, G., *Conversation Theory. Applications in education and epistemology*, Amsterdam 1976.
- PATER, W.A. de, *Taalanalytische perspectieven op godsdienst en kunst*, Antwerpen 1970
- PATER, W.A. de, *Theologische Sprachlogik*, München 1971
- PATER, W.A. de, *Reden von gott. Reflexionen zur analytischen philosophie der religiösen Sprache*, Bonn 1974
- PATER, W.A. de, *Theologie en taal als communicatie*, in: H.H. Berger e.a. (red.), *Tussentijds*, Tilburg 1974.
- PAUL, E., G. STACHEL, W. LANGER, *Katechismus - Ja? Nein? Wie?*, Zürich e.a. 1982.
- PAUL E., A. STOCK (Hrsg.), *Glauben ermöglichen. Zum gegenwärtigen Stand der Religionspädagogik (Festschrift für Gunter Stachel)*, Mainz 1987.
- PEECK, J., *Plaatsjes in leerprocessen*, Utrecht 1972
- PEIJNENBURG, J., *Kanttekeningen bij de wetenschappelijke grondslagen van de pastoraaltheologie. Pastoraaltheologie als handelingswetenschap?* Interne publikatie Universiteit voor Theologie en Pastoraat, Heerlen 1987
- PETERS, R.S., *Education as Initiation*, London 1963
- PEUKERT, H., *Wissenschaftstheorie, Handlungstheorie, Fundamentale Theologie*, Frankfurt am Main 1978
- PIETRI, G., *Serviteurs de la Parole. Les animateurs en catéchèse et leurs raisons d'agir*, Mulhouse 1980
- PILOT, A., B. van HOUT-WOLTERS, H. KRAMER-PALS, *Schriftelijk studiemateriaal*, Utrecht 1983.
- PIVETEAU, D. J., *Apprendre à communiquer*, in: *Orientations* 44 (octobre 1972), 107-116.
- PIVETEAU, D. J., *Comment ouvrir les jeunes à la foi*, Paris 1977
- PIXLEY, J., *Jó, ou o diálogo sobre a razão teológica*, PT 16(1984), 333-344.
- POHLMANN, D., *Offene Lernplanung in der Religionspädagogik*, Göttingen 1982
- POPE, M. H., *Job. Introduction, Translation and Notes* (The Anchor Bible 15), Garden City (N.Y.) 1965
- PRABHAKARA RAO, S., PRAKASA REDDY, M., *Job and his Satan - Parallels in Indian scripture*, ZAW 91(1979), 416-422.
- PRITCHARD, J. B. (Ed.), *Ancient Near Eastern Texts Relating to the Old Testament* (ANET), Princeton, 1969
- QUÉRÉ, F., *La foi peut-elle se transmettre?* Paris 1974.
- RAD, G. von, *Weisheit in Israel*, Neukirchen 1970
- RAMSEY, I. T., *Religious language. An empirical placing of theological phrases*, London 1957
- RAMSEY, I. T., *Freedom and Immortality*, London 1960
- RAMSEY, I. T., *On Being Sure in Religion*, London 1963
- RAMSEY, I. T., *Models and Mystery*, London 1963
- RAMSEY, I. T., *Religion and Science: Conflict and Synthesis. Some Philosophical Reflections*, London 1964.
- RAMSEY, I. T., *Christian Discourse, Some Logical Explorations*, London 1965.
- RAMSEY, I. T. (ed.), *Christian Ethics and Contemporary Philosophy*, London 1966.
- RAMSEY, I. T. (ed.), *Words about God*, London 1971.
- RAMSEY, I. T., *Models for Divine Activity*, London 1973
- RAMSEY, I. T., *Christian Empiricism*, London 1974
- RANDAK, O., *Leid - Angst - Tod warum? Ein Arbeitsheft zum Religionsunterricht*, Donaueschingen 1974.
- RAUFUSS, D., *Sachstrukturen - Textstrukturen - Lernstrukturen*, in: *Unterrichtswissenschaft* 1979, 7, 53-62.
- RAURELL, F., *Ètica de Job i llibertat de Déu*, RCT 4(1979), 5-24.
- RAVASI, G., *Giobbe. Traduzione e commento di*, Rome 1979.
- RAVENHILL, Ph. L., *Religious utterances and the theory of speech acts*, in: W. J. Samarín, *Language in Religious Practice*, Rowley (Mass.) 1976.
- REUVER, G. J. de, *Schoolcatechese en communicatie. Onderzoek en theorievorming in wisselwerking met de praktijk*, Kampen 1987
- RICKARDS, J. P., F. J. DIVESTA, *Type and frequency of questions in processing textual material*, in: *Journal of Educational Psychology* 66(1974), 354-363.

- RICOEUR, P, E JUNGEL, *Metapher Zur Hermeneutik religiöser Sprache*, München 1974
- RICOEUR, P, *La métaphore vive* Paris 1975
- RICOEUR, P, *Temps et récit, Tome II La configuration dans la récit de fiction*, Paris 1984
- RIENER, M, *Sprachbarrieren und Unglaube in Religionspädagogik an berufsbildenden Schulen*, 1971/4, 49-62
- RIDDERBOS, N H, *De redevoeringen van Elihu*, in *Gereformeerd Theologisch Tijdschrift* 38(1937) 353 382
- RIMMON-KENAN, S, *Narrative Fiction Contemporary Poetics*, London 1983
- ROBERTS, J J, *Job and the Israelite religious tradition*, in *Zeitschrift für die Alttestamentliche Wissenschaft* 89, 1977, 107 114
- ROID, G H, T M HALADYNA, *A Technology for test-item writing*, London 1982
- ROWLEY, H H, *Job* (New century bible series), London 1970
- ROUILLARD, Ph, *De figuur van Job in de liturgie verontwaardiging, berusting of stilzwijgen?*, in *Concilium* 1983/9, 13-18
- SARNA, N M, *Epic substratum in the prose of Job*, in *Journal of Biblical Literature*, Philadelphia, 76(1957), 13 25
- SARNO, R A., *Modern communication theory and catholic religious education 1950-1980*, New York 1984
- SAUER, R (Hrsg.), *Die Frage nach Gott und Jesus in Theologie und Unterricht*, Donauworth 1973
- SAUER, J G, *Im katholischen Religionsunterricht verdichtet sich die Sinnfrage zur Frage nach Gott*, in J Lott (Hrsg.), *Religionsunterricht Thesen und Kommentare zu einem umstrittenen Schulfach*, Frankfurt a M 1983, 63 73
- SCHAAP, J G, *Samen leren leven en geloven Omgaan met kernwoorden van geloven in dialogisch leren en begeleiden's* Gravenhage 1984
- SCHAEFFLER, R, *Fähigkeit zur Erfahrung Zur transzendentalen Hermeneutik des Sprechens von Gott*, Freiburg im Breisgau 1982
- SCHALLER, B, *Das testament Hiobs und die Septuaginta-Übersetzung des Buches Hiobs*, in *Biblica* 61, 1980, 377 406
- SCHILLEBEECKX, E, *La crise du langage de la foi comme problème herméneutique*, in *Concilium* 85 (mai 1973), 33 46
- SCHILLEBEECKX, E, *Jezus, het verhaal van een levende*, Bloemendaal 1974
- SCHILLEBEECKX, E, *Tussentyds verhaal over twee Jezus-boeken*, Bloemendaal 1978
- SCHILLEBEECKX, E, *Gerechtigheid en liefde*, Bloemendaal 1982
- SCHILLEBEECKX, E, *Theologisch geloofsverstaan anno 1983*, Baarn 1983
- SCHMID, H H, *Wesen und Geschichte der Weisheit*, Berlin 1966
- SCHONEVELD, J, *The Bible in Israeli Education A Study of Approaches to the Hebrew Bible and its teaching in Israeli educational literature*, Assen 1976
- SCHROJENSTEIN LANTMAN, R van, *Bevrijding en catechese*, in *Verbum* 45 (1978) 5, 20-220
- SCHROJENSTEIN LANTMAN, R van, *Parochiecatechese in godsdienst-didactisch perspectief*, in H Huitema, P Post, R Lantman e a, *Catechese en Parochie Bouwstenen voor volwassenencatechese Averbode/Apeldoorn* 1986
- SCHUT, B J M, *Literatuurdidactiek. Een bijdrage tot de theorievorming*, Bleiswijk 1984
- SCOTT, R B Y, *The way of Wisdom in the Old Testament*, New York 1971
- SEALY, J A., *Religion in Schools A Philosophical Examination*, Malmö 1982
- SEARLE, J R, *Assertions and Aberrations*, in K T Fann (ed.), *Symposium on J L Austin*, London/New York 1969, 205 218
- SEARLE, J R, *Speech Acts An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge 1969
- SEARLE, J R, *Austin on Locutionary and Illocutionary Acts*, in I Berlin e a, *Essays on Austin*, Oxford 1973, 141-159
- SEARLE, J R, *What Is a Speech Act?*, in J R Searle (ed.), *The Philosophy of Language*, Oxford 1974, 39-53
- SEARLE, J R., *Chomsky's Revolution in der Linguistik*, in G Grewendorf, G Meggle (Hrsg.), *Linguistik und Philosophie*, Frankfurt 1974, 404-438
- SEARLE, J R., *Proper Names*, in P F Strawson (ed.) *Philosophical Logic*, Oxford 1977, 89-96
- SEARLE, J R., *Reiterating the Differences*, in *Glyph I*, Baltimore 1977, 198-208

- SEARLE, J.R., *Intentionality and Method*, in: The Journal of Philosophy, LXXVIII, No.11, 720-733.
- SEARLE, J.R., *Intentionalität und der Gebrauch der Sprache*, in: G.Grewendorf (Hrsg.), *Sprechaktheorie und Semantik*, Frankfurt am Main 1979, 149-171.
- SEARLE, J.R., *Expression and Meaning. Studies in the Theory of Speech Acts*, Cambridge 1979.
- SEARLE, J.R., *The Background of Meaning*, in: J.R.Searle e.a. (ed.), *Speech Act Theory and Pragmatics*, Dordrecht 1980, 221-232.
- SEARLE, J.R., *Analytic Philosophy and Mental Phenomena*, in: *Midwest Studies in Philosophy VI* (1981), 405-423.
- SEARLE, J.R., *Intrinsic Intentionality*, in: *The Behavioral and Brain Sciences* 1980, No.3, 450-456.
- SEARLE, J.R., *The Intentionality of intention and Action*, in: *Sprache, Logik und Philosophie, Proceedings of the Aristotelian Society*, Wien 1980, 83-99.
- SEARLE, J.R., *Prima-facia Obligations*, in: Z.van Straaten (ed.), *Philosophical Subjects, Essays Presented to P.F.Strawson*, Oxford 1980, 238-259.
- SEARLE, J.R., *Minds, Brains and Programs*, in: *The Behavioral and Brain Sciences* 1980, No.3, 417-424.
- SEARLE, J.R., *The Intentionality of Intention and Action*, in: *Sprache, Logik und Philosophie, Proceedings of the Aristotelian Society*, Wien 1980, 83-99.
- SEARLE, J.R., *Intentionality. An Essay in the Philosophy of Mind*, Cambridge 1983.
- SEARLE, J.R., *Intentionality and its place in Nature*, in: *Dialectica*, 38(1984), No.2-3, 87-99.
- SEARLE, J.R., *Minds, Brains and Science*, Cambridge 1984.
- SEARLE, J.R., *Foundations of Illocutionary Logic*, Cambridge 1985.
- SEARLE, J.R., *Meaning, Communication and Representation*, in: R.E.Grandy, R.Warner (ed.), *Philosophical Grounds of Rationality. Intentions, Categories, Ends*, Oxford 1986, 209-226.
- SEARLE, J.R., *Indeterminacy, Empiricism, and the First Person*, in: *The Journal of Philosophy*, LXXXIV, No.3 (March 1987), 123-146.
- SEGRS, J.H.G., *Sociologische onderzoeksmethoden I. Inleiding tot de structuur van het onderzoeksproces en tot de methoden van dataverzameling*, Assen 1983.
- SEGRS, J.H.G., HAGENAAARS, J.A.P.(red.), *Sociologische onderzoeksmethoden II. Technieken van causale analyse*, Assen 1980.
- SELMAN, R., *The Growth of interpersonal Understanding. Development and Clinical Analyses*, New York e.a. 1980.
- SELMAN, A. van, *Job (De prediking van het oude Testament)* 2 dln. Nijkerk 1982-83.
- SHIBLES, W.A., *Metaphor: An Annotated Bibliography and History*, Whitewater (Wisc.) 1971.
- SIEBERT, R.J., *Vom Historischen Materialismus zur Theologie kommunikativer Praxis: Theodizee*, in H.-U.v.Brachel, N.Mette (Hrsg.), *Kommunikation und Solidarität. Beiträge zur Diskussion des handlungstheoretischen Ansatzes von Helmut Peukert in Theologie und Sozialwissenschaften*, Freiburg/Münster 1985, 52-83.
- SIEMERINK, J., *Het gebed in de religieuze vorming*, Kampen 1987.
- SIMONS, P.R.J., *Vergelijkenderwijs: Onderzoek naar de invloed van metaforen op het leren*, Tilburg 1980.
- SMART, N., *Secular Education and the Logic of Religion*, London 1968.
- SMART, N., D.HORDER, *New Movements in Religious Education*, London 1975.
- SMITH, J.W.D., *Religious Education in a Secular Society*, London 1969.
- SOMMER, H., *Grundkurs Lehrerfrage. Ein handlungsorientiertes einführendes Arbeitsbuch für Lehrer*, Weinheim 1981.
- SOUTHWICK, J.S., *Job: an exemplar for every age*, Entr 45(1984), 373-391.
- SPIECKER, B. e.a., *Theoretische pedagogiek*, Amsterdam/Meppel 1982.
- STACHEL, G., *Religiöse Erziehung und ihre Zielsetzung. Versuch einer Voraustheorie für empirische Untersuchungen und für die Curriculumentwicklung*, in: *Religionspädagogische Beiträge* 11(1983), 92-113.
- STALLMANN, M., *Christentum und Schule*, Stuttgart 1958.
- STEMPEL, W.-D., *Ironie als Sprechhandlung*, in: Preisendanz/Warning (Hrsg.), *Das Komische*, München 1976, 205-235.

- STUTTERHEIM, C F P , *Het begrip metafoor Een taalkundig en wijsgerig onderzoek*, Amsterdam 1941
- SWANBORN, P G , *Methoden van sociaal wetenschappelijk onderzoek Inleiding in ontwerpstrategieën*, Meppel 1981
- SWANBORN, P G , *Schaaltechnieken Theorie en praktijk van acht eenvoudige procedures*, Meppel 1988
- SWITALLA, B , *Sprachliches Handeln im Unterricht Verständigungsschwierigkeiten zwischen Lehrern und Schülern Analyse von Unterrichtsgesprächen*, München/Wien/Baltimore 1977
- SULLIVAN, D (Ed), *Language and R.E.*, London 1980
- TABA, H , *Curriculum Development Theory and Practice*, New York 1962
- TERHART, E , *Unterrichtsmethode als Problem*, Weinheim 1983
- TERRIEN, S T , *Job*, (Commentaire de l'A.T. XIII), Neuchâtel 1963
- TERRIEN, S T , *Job, poet of existence*, Indianapolis, 1958
- TERRIEN, S T , *La poésie de Job drama para-rituel du nouvel-an?*, in *Vetus Testamentum Supplements*, 1969, 220-235
- THORNECROFT, J.K. *Religious Education through Experience and Expression*, London 1978
- TILLMANS, F , *Theologie en communicatie*, in J Hemels, H Hoekstra, *Media en religieuze communicatie*, Hilversum 1985, 37-48
- TILLO, G van, *De kwalitatieve dimensie*, Assen 1987
- TODOROV, T , *Introduction à la littérature fantastique*, Paris 1970
- TODOROV, T , *La conquête de l'Amérique*, Paris 1983
- TSEVAT, M , *The meaning of the book of Job and other biblical studies Essays on the literature and religion of the Hebrew Bible*, New York/Dallas 1980
- TYLER, R W , *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago 1950 (nederlandse vertaling *Theoretische grondslagen van het curriculum*, Rotterdam/Amsterdam 1973)
- UHLE, M , *Begriffserklärungen in Unterrichtsprozessen Eine Explikation verständigungsbezogener Voraussetzungen bei terminologischer Vereinbarungen*, Frankfurt a M./Bern/Nancy/ New York 1984
- UHLE, R , *Verstehen und Verständigung im Unterricht Hermeneutische Interpretationen*, München 1978
- ULICH, D , *Pädagogische Interaktion Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens*, Weinheim/Basel 1976
- URBROCK, W J , *Job as drama tragedy or Comedy?*, in *Currents in theology and mission* 1981/8, 35-40
- VANDENBERGHE, R , *Didaktische evaluatie*, Leuven 1976
- VAUGHAN, R C , *The Language of Analogy and Religious Education*, in *Religious Education* 1967, 518-544
- VEN, J A van der, *Theologisch-katechetische notities m b t een raamleerplan katechese in het voortgezet onderwijs en de programmering van katechetische units*, in *Verbum* 46(1979)3, 102-111
- VEN, J.A. van der, *Naar een leerproces van geloof en ervaring*, in *Tijdschrift voor Theologie* 22 (1982)3, 261-286
- VEN, J A van der, *Kritische godsdienstdidactiek*, Kampen 1982
- VEN, J.A. van der, *Op weg naar een empirische theologie*, in *Meedenken met Edward Schillebeeckx*, H Haring, T Schoof, A.Willems (red), Baarn 1983, 93-114
- VEN, J A van der, *Vragen voor een empirische ecclesiologie*, in *Theologie en kerkvernieuwing Generatieve thema's voor kerkelijk beleid (Annalen van het Thijmgenootschap)*, 72/3, A. Weiler, G Beekelaar (red), Baarn 1984, 51-93
- VEN, J A van der, *Godsdienstwetenschap of theologie een vals dilemma in de godsdienstpädagogiek*, in *Verbum* 51 (1984) 5, 170-197
- VEN, J A van der, *Wat is pastoraaltheologie? Een analyse van het werk van Frans Haarsma, in Toekomst voor de kerk? Studies voor Frans Haarsma*, J A. van der Ven (red) Kampen 1985, 11-44
- VEN, J A van der, *Evaluatie van de pastoraal tussen ideaal en werkelijkheid*, in *Pastoraal tussen ideaal en werkelijkheid (Theologie en empirie, 1)*, J A. van der Ven (red), Kampen 1985 9-34

- VEN, J.A. van der, C VISSCHER, *Empirische methodologie in de pastoraaltheologie*, in: *Pastoraal tussen ideaal en werkelijkheid* (Theologie en empirie 1), J.A. Van der Ven (red.), Kampen 1985, 191-216
- VEN, J.A. van der, *Vorming in waarden en normen*, Kampen 1985
- VEN, J.A. van der, H.J.M. VOSSSEN (red.), *Lyden en pastoraat*, themanummer Praktische Theologie, 17 (1990) 2
- VERMEYLEN, J., *Job, ses amis et son Dieu La légende de Job et ses relectures postextuelles* (Studia Biblica 2), Leiden 1986.
- VERSCHUREN, P.J.M., *De probleemstelling van een onderzoek*, Utrecht 1988
- VIERZIG, G., *Ideologiekritik und Religionsunterricht. Zur Theorie und Praxis eines kritischen Religionsunterrichts*, Zurich 1975.
- VOGELS, W., *Job a parlé correctement. Une approche structurale du livre de Job*, in: *Nouvelle revue theologique*, 102(1980)6, 835-852 (In Nederlandse bewerking. En Hij ontsloot de Schriften, Een Doe-het-zelf methode voor bijbellesing en verkondiging, Mechelen, Werkgenootschap voor Catechese 1985, 71-92)
- VOGELS, W., *The Spiritual Growth of Job A Psychological approach to the Book of Job*, in: *Biblical Theological Bulletin* 11 (1981) 77-80.
- VOGELS, W., *The Inner Development of Job One more look at psychology and the Book of Job*, in: *Science et Esprit* 35(1983), 227-230.
- VOGELS, W., *Job*, Boxtel 1989
- VOSSSEN, H.J.M., *Vrijwilligerseducatie en pastoraat aan rouwenden*, Kampen 1985.
- VOSSSEN, H.J.M., *Religieuze vorming in een gerationaliseerde cultuur*, in: *Praktische Theologie* 1986, 235-254
- WAAJMAN, K., *Betekenis van de naam Jahwe*, Kampen 1984
- WATZLAWICK, P. e a., *De pragmatische aspecten van de menselijke communicatie*, Deventer 1972.
- WEGENAST, K., (Hrsg.), *Curriculumtheorie und Religionsunterricht*, Gutersloh 1972
- WEGER, K.-H., *Die verdrängte Frage nach Gott Zum Problem der religiösen Gleichgültigkeit*, in: *Stimmen der Zeit* 1980 Heft 1 (jan.), 32-44.
- WEIDMANN, F., *Religionsunterricht als Sprachgeschehen*, Zurich/Einsiedeln/Köln 1973.
- WEIDMANN, F., *Religionsunterricht am Schuler orientiert*, Donauwörth 1978
- WEIGL, F.X., *Das Schulerwerkheft im Bibelunterricht*, Stuttgart 1939
- WEISER, A., *Das Buch Hiob übersetzt und erklärt* (Das Alte Testament Deutsch 13) Göttingen 1959
- WEISS, M., *The story of Job's beginning. Job 1-2, a literary analysis*, Jerusalem 1983.
- Werkboek voor catechese. Plaatsbepaling, verantwoording en uitvoering van een schoolcatechese voor en door twaalf- tot achttienjarigen*, Nijmegen 1977
- WESTERMANN, C., *Der Aufbau des Buches Hiob Mit einer Einführung in die neuere Hiobforschung von Jurgen Kegler* (1956), Stuttgart 1978
- WESTERMANN, C., *De twee gezichten van Job*, in: *Concilium* 1983/9, 19-28.
- WESTZSTEIN, J.G., *Das Buch Hiob*, Leipzig 1864
- WIERSING, E., *Sprachhandeln im Unterricht. Auf dem Wege zu einer Theorie und Analyse-methode*, Stuttgart 1978
- WILBRINK, B., *Toetsvragen schrijven*, Utrecht/Antwerpen 1983
- WILDE, A. de, *Das Buch Hiob eingeleitet, übersetzt und erläutert*, (Oud-testamentische Studien, XXII), Leiden 1981.
- WILLEMS, J., L.WOLTERS, *Kiezen van didactische werkvormen*, Utrecht/Antwerpen 1980.
- WILLIAMS, J.G., "You have not spoken truth of me." *Mystery and Irony in Job*, in: *Zeitschrift für die Alttestamentliche Wissenschaft* 83/2 (1971) 231-255.
- WILLIAMSON, W.B., *Language and Concepts in Christian Education*, Philadelphia 1970
- WISSINK, R.H. e.a., *De partijdige grenzen van kritiek en vrijheid*, in: *Verbum* 51(1984)2, 56-78.
- WITTGENSTEIN, L., *Tractatus logico-philosophicus*, Amsterdam 1975 (oorspr. London 1922).
- WITTGENSTEIN, L., *Filosofische onderzoekingen*, Meppel 1976 (oorspr.: Philosophische Untersuchungen / Philosophical Investigations, London 1953).
- WITTGENSTEIN, L., *Lectures and Conversations on Aesthetics, Psychology and Religious Belief*

- (ed by F Barrett), Oxford 1966
- WOHLMUTH, J , *Religiose Erfahrung und christliche Sprache Bemerkungen zur Theologie I T Ramseys und zu deren religionspädagogischer Auswertbarkeit*, in *Katechetische Blätter* 1975, 37-45
- WOLTERS, B J M , *Studies over creativiteit, in het bijzonder over het creatieve denkproces*, Den Haag 1980
- WOODS, R G , R S C BARROW, *An Introduction to Philosophy of Education*, London 1975
- WULF, C , *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft*, München 1977
- WYLER, R., *Recherche sur la communication de l'Évangile*, Bern/Frankfurt/Las Vegas 1980
- YTSMA, W , D BROKERHOF (red), *Godsdienstige opvoeding in het gedng De grondslag en de knelpunten van diverse kanten belicht*, Kampen 1984
- ZEE, H J M van der, *Data analyse Een wegwijzer voor onderzoekers en gebruikers van onderzoek*, Meppel/Amsterdam 1979
- Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht der Schuljahre 5 - 10 (Sekundarstufe 1) *Grundlegung*, München 1973
- ZIRKER, H , *Sprachprobleme im Religionsunterricht*, Düsseldorf 1972
- ZIRKER, H , *Barrieren der Kommunikation im religiösen Bereich*, in *Katechetische Blätter* 1973/11, 653 e v
- ZOEST, A. van, *Waar gebeurd en toch gelogen Over fictie en niet-fictie*, Assen 1980

SUMMARY

In contemporary practical theology one pleads for an orientation on improvement of religious communication. In this framework a communication-directed catechesis and catechetics are being developed. This study aims at making a certain contribution, which deals with a fundamental problem of religious communication in language in our western culture. There is the tendency to reduce the meaning of all religious language to the contents of verifiable statements. This goes specifically for God-talk. Questions, promises, protests and other speech acts of faith and religion therefore are not taken seriously or are confused with verifiable (or falsifiable) propositions about their forms, their functions or their empirical basis.

The primary aim of this study is to explore what can be done about it in catechesis. Here this problem is approached from the theory of speech acts, worked out and founded by J.R.Searle. This approach will be used in a course in catechesis on the book of Job. So the main question of this study is: to what extent is it possible - with the help of Searle's views - to prevent the meaning of religious language to be reduced to the contents of verifiable propositions, applied to a series of lessons on Job?

Therefore the **first chapter** serves to summarize Searle's views as far as they are relevant in this context.

Firstly, they refer to the relation between mental and physical phenomena and some of their fundamental implications for the social sciences. Searle means by 'mind' all properties of man with four possible features: consciousness, intentionality, subjectivity and mental causation. His fundamental thesis is, that all mental phenomena are caused by and are realised in processes going on in the brain (and perhaps the rest of the central nervous system). Thus the human body and the human mind come together and ontological dualism can be avoided. Nevertheless they must be distinguished carefully and subsequently mental phenomena can't be reduced to physical forms by redefinition, as happens in behaviouristic, functionalistic and other materialistic theories of human (speech-)behaviour. Without this distinction the structure and the functioning of, for instance, intentional (speech-)acts cannot be described and explained satisfactorily. There is a radical discontinuity between the concepts and rules for these phenomena with a mental component and the concepts and laws in natural sciences, because for a large number of social and psychological phenomena the concept that names the phenomenon is a constituent of the phenomenon itself. Therefore these phenomena are physically open-ended, dependent on cultural context and changeable in history. This offers no solution for the problem of the freedom of the will, but nonetheless it gives the possibility of top-down explanations of human behaviour.

Next, based upon these ontological and epistemological claims Searle develops a logical theory of intentionality, i.e. of different kinds of mental directedness to objects and states of affairs in the world. He shows, that every intentional state consists of a representative content in a certain psychological mode. Every intentional state with a direction of fit is a representation in a certain mode of the conditions of satisfaction of that state. Within the context of this theory of intentionality Searle places his account of perceptual experiences, memories, beliefs, intentional actions, prior intentions, desires and his solution of a number of fundamental problems in this domain. Decisive in this solution is his notion, that causality and intentionality can go together in all different kinds of intentional causation. Intentional states and processes may cause something in the world, be caused by something in the world or cause each other. Moreover, they are made possible and therefore caused - though not determined - by what Searle calls the intentional network and the background. This background is a set of non-representational mental capacities (including various skills, abilities, practices, pre-intentional assumptions and presuppositions, stances, and non-representational attitudes) that do not exist in intentional states (representations) themselves, but nonetheless form the preconditions for the functioning of intentional states. The meaning of language and other forms of communication therefore can be explained in this way: the background and the intentional network make it possible that in the performance of a speech act the mind intentionally imposes the same conditions of satisfaction, the same direction of fit etc, on the physical expression of the expressed mental state, as the mental state has itself. The mind imposes intentionality on the production of sounds, marks, etc. by imposing the specific features of the mental state on the production of the physical phenomena. When this happens according to speech conventions people can realise their communication-intentions in physical forms. Searle uses this theory also to criticize several currently influential views on the relationships between intentionality-with-a-t and intentionality-with-an-s (i.e. reports of intentional states), on reference and meaning, and he presents an intentionalistic account of indexical expressions, natural kind terms, the *de re-de dicto* distinction, and proper names.

Finally, on the basis of this theory of intentionality, Searle works out his theory of speech acts. Its nucleus is the analysis of the nature, the structure, the meaning-rules and the contextual relations of singular serious illocutionary acts, classified in five basic categories or types: assertives, directives, commissives, expressives, and declarations. This nucleus is extended to the functioning of linguistic phenomena that combine a literal sentence meaning and an intended non-literal speaker's utterance meaning like indirect speech acts, metaphors and irony. Furthermore he presents an analysis of the logical status of fictional discourse, i.e. the use of language-forms to pretend real speech acts. Finally he works out this illocutionary logic towards the most frequent complex illocutionary acts, he joins Grice for a further analysis of conversation and elaborates on the message of larger units of speech such as texts.

In the second chapter these views will be used to develop the outline of a proposal for a treatment of the book of Job in catechesis, in which will be tried to overcome the reduction of religious language, as mentioned above.

In the first place points of contact will be sought in relevant publications over the last decades. These are concerned with three different approaches to the issue of language in catechesis in general. "L'acte catéchétique" by O. Du-buisson will be discussed as an example of the communication-directed approach. The more hermeneutic approach will be illustrated with Zirker's "Sprachprobleme im Religionsunterricht". Miller's "the language Gap and God" exemplifies the logic-oriented approach. These publications offer a number of valuable intuitions, but in their development they remain restricted to the reduction of meaning to the content of verifiable statements. This proves also to go for three different proposals for a catechetical treatment of the book of Job. In Beck and Miller's kerygmatic proposal the book's message is narrowed down to the conviction that the faithful will keep on trusting God, despite all suffering. In Neumann's existential proposal the meaning of the book of Job is reduced to the function that the pupils can attribute to it in order to solve the theodicee issue. And in the ideology-critical proposal, as put forward by the H.K.I., the meaning of this biblebook is reduced to the content of verifiable statement about God, especially the statement that God does not desire suffering. Also from an exegetic point of view this seems hard to justify.

This is why subsequently the exegetic starting-points of this proposal are illucidated. This exegesis primarily deals with the meaning of the various parts that constitute the book of Job: the prologue, the three cycles of speeches, the two speeches of Yahweh, and the epilogue. It is concerned with the communicative intentions, realized by the author in these texts. Furthermore it deals with the message of the entire book that the author intends to convey to the reader. This message can be characterized as a protest against a faith language that represents the belief that God is the guarantor of justice and order.

The chapter is concluded with an outline of the catechetical starting-points and choices of this proposal. It is constitutive for any form of catechesis that it presents intrinsic faith meaningfully. Here catechesis differs from other processes in learning and instruction. In this sense catechesis is a form of kerygma. On the other hand catechesis can be distinguished from other pastoral activities as it is concerned with learning and instruction systematically. Within these boundaries, however, a choice has been made here for a catechesis that is directed strongly to the learning to communicate faith. In this respect the general goal of the catechetical project about Job to be developed will be: pupils may point out differences and similarities between the current purport of the book of Job and the way in which they wish to speak about God in situations of suffering. In order to prevent and overcome the speech reduction mentioned it is suggested to make explicit use of the relevant insights from Searle's theory of speech acts.

The **third chapter** consists of an exposition of how this proposal is worked out in a plan for a series of lessons about the book of Job in the higher grades of secondary education.

This exposition concerns the specific objectives of this curriculum. In the light of Searle's theory of intentionality this means the prior intentions of causing certain course effects by means of this curriculum. These objectives can be selected from various kinds of intentional states the pupils have, in particular those with a communicative nature and hence with a double level of intentionality. According to Tyler's theory of three factors this selection must be justified to the pupils, to society and to theology. It must also offer sufficient possibilities to link on the opening situation, and to prevent the speech reduction mentioned above. On the account of this practical reasoning three kinds of objectives have been selected and elaborated for this curriculum:

- to understand and interpret (texts from) the book of Job;
- insight in relevant parts of Searle's theory of speech acts;
- to see through patterns of thought and behaviour, which shape the background of meaning for the interpretation of the book of Job.

There is also accounted for the selection of principles and for the way in which these objectives are ordered into a coherent whole; this account goes both for the curriculum and for the lessons separately.

In the second place the planning of the method is specified and also its elaboration in educational material is described. The planning of the method is meant to be understood as the prior intention to cause the occurrence of certain events through which we will attempt to cause the course effects we have in mind. These events can be subdivided into activities, actual subject matter and media. The selections we make have to be functional in respect of the intended course effects, they have to stimulate motivation and they have to offer possibilities to prevent meaning reduction. In view of these considerations three kinds of events have been selected as methods in this curriculum:

- a presentation of the content in texts and audiovisual material;
- explanation and examples of the separate elements as well as of the links between them, supplemented with diagrams and a glossary;
- instructions and assignments.

The educational material, developed within this framework, consists of a teachers' handbook, exercise- and textbooks for the pupils and audiovisual material.

Thirdly instructions are detailed for testing and evaluating the educational process and the results.

The **fourth chapter** is a report of the empirical research after the actual functioning of the proposal as it was carried out.

First the planning of this research is clarified. This concerns the specific research-questions to begin with. In respect of Searle's theory of intentionality they should be regarded as the directives to acquire experience-based knowledge of certain actual facts by means of the research activities. This is why they have to comply with the meaning-rules of questions. Furthermore, they have

to be directed to the knowledge of plannable regularities of causally relevant mental phenomena of the pupils. Regarding these considerations three kinds of specific research-items have been selected in order to work out the central question of how a curriculum on Job will be effective; a curriculum based on a planning in which the attempt is made to use relevant aspects of Searle's theory of speech acts in order to prevent or overcome reduction of faith language. These research-items are questions after the course effects of this curriculum, questions after their determining causes and after the factors belonging to the intentional network and the background of pupils and teachers. To find answers to these questions a certain research-method has been designed, i.e. a coherent whole of research activities that can be characterized as a quasi-experiment according to the "untreated control group design with pretest and posttest". The experimental group consisted of 496 pupils, distributed over 25 classes and 11 teachers at 4 schools in Limburg and 5 in Noord-Brabant. The control group consisted of 84 pupils, distributed over 4 classes and 4 teachers at 1 school in Limburg and 3 in Noord-Brabant. For the gathering of relevant data written questionnaires were developed both for pupils and teachers and an analysisplan was drawn up for the analysis of the answers. Naturally the questionnaires were derived as logical as possible from the research-items, but within this framework there was only room for a limited selection. This brought about that the first questionnaire for the pupils consisted of 10 pretest questions and a number of questions after relevant aspects of their background and of their intentional network. The second questionnaire for the pupils consisted of 26 posttest questions and a number of questions after their opinion about the curriculum. For the teachers a long list was designed with questions after their background and intentional network, and questions concerning their opinion about the curriculum. Moreover, report forms were made for them and a list of questions about information on their classes.

Next it is described how the investigation has been carried out. First a try-out was organized after which both the curriculum and the questionnaires were modified. This was followed by the actual preparation and organization of the research. Finally the field research was carried out and subsequently the data have been processed. On the basis of the data about background and intentional network the participating pupils are characterized according to a number of demographic features, church-involvement and philosophy of life, and to a number of characteristics that are of special interest to the central issue of this research. The same takes place with the 13 teachers who cooperated. The effectuation of the plan for this curriculum is described in relation to the degree in which a number of limiting conditions is met, such as the preparations of the lessons by the teachers, the attendance of pupils and the degree in which the project was actually carried out by the various teachers and in the various lessons.

Finally the results of the data-analysis are presented. It can be concluded from a comparison between the answers on pretest and posttest questions from the experimental group on the one hand and the answers of the control group that the intended results have been accomplished reasonably well in

general. There are, however, remarkable differences between pupils of different teachers and classes. The opinions of pupils and teachers about the curriculum are less favourable, especially where in the curriculum extra attention is paid to language. In general there proves to be a strong relationship between the teacher's opinion and the opinion of his pupils. With respect to the pupils hardly any indications were found to establish a connection between their opinions and the background variables. Only the interest in the book of Job and the degree in which they were interested in catechesis in general related to some extent to their opinion about the objective of the curriculum. The most important result of the data-analysis, however, is the fact that the correct answers to the posttest proved to be accountable to a comparatively high degree by the attendance at the curriculum. To a lesser, but yet remarkable, extent certain teachers and classes proved to be influential statistically.

On account of the results of this empirical research the **fifth chapter** can be regarded as an evaluation of this study in view of the development of a communication-directed catechesis and catechetics in the framework of an orientation of practical theology upon improvement of religious communication.

This evaluation deals primarily with this elaboration of a project on Job. When catechesis lessons about Job are given according to the plan developed here, it is possible to prevent speech reduction to a large extent. In the research, however, we came across some other relevant data, that raise significant questions about a catechetical treatment of Job and about teaching the Bible. To what extent do we need and desire an explicit treatment of views based on the theory of speech acts? Is a more implicit use of these views preferable? And should this project offer more opportunities for pupils (and teachers) to communicate?

Subsequently this study is placed in the broader context of the development of a communication-directed catechesis and catechetics. With regard to the development of a basic theory for such a catechesis the use of Searle's views offers valuable opportunities for the further completion of the so-called dialogue-model, which is based upon the theory of perspective change and coordination, specifically when it comes to overcome the tendency of speech-reduction, to which it may give occasion. This question is also raised for the planning of another catechesis, for instance one based on the model that regards learning as processing information.

Finally this study is placed in the even broader context of practical theology insofar it is directed towards the improvement of religious communication, especially where God is discussed in states of suffering. Does it offer interesting perspectives for the further completion of fundamental startingpoints, which may for instance be derived from Habermas' theory of communicative acts? So far God is discussed in this religious communication - particularly in the confrontation with states of suffering - it may be easier to prevent that in this communication insufficient justice is done to human beings in states of suffering as well as to God.

Adrianus Theodorus Maria (roepnaam: Aad) de Jong, geboren op 29 mei 1943 te Noord-Scharwoude (gemeente Langedijk), studeerde na zijn seminarie-opleiding bij de Salesianen van Don Bosco pastoraaltheologie aan de theologische fakulteit te Nijmegen (specialisatie katechetiek), waar hij in 1973 slaagde voor het doktoraal examen. Van 1972 tot 1974 werkte hij als moderator en leraar godsdienst en maatschappijleer aan de R.K. Pedagogische Akademie te Bergen (N.H.). Vanaf 1974 is hij docent katechetiek aan de Universiteit voor Theologie en Pastoraat te Heerlen, eerst als wetenschappelijk medewerker, later als wetenschappelijk hoofdmedewerker, resp. universitair docent. Gedurende deze periode was hij tevens voor katechetiek verbonden aan de M.O.-opleiding van het Theologisch Katechetisch Instituut te Sittard. Hij is sinds 1984 lid en sinds 1986 voorzitter van het bestuur van het Missionair Centrum te Heerlen. Sinds 1973 is hij gehuwd met Rineke Hellenkamp en vanaf 1983 vader van Nienke en Eelke.

Adres: Strijthagenstraat 19
6367 TN Voerendaal

1. J.A. Van der Ven (red.), Pastoraal tussen ideaal en werkelijkheid, Kampen 1985.
2. H.J.M. Vossen, Vrijwilligerseducatie en pastoraat aan rouwenden. Een pastoraaltheologisch onderzoek naar een curriculum voor vrijwilligers in het pastoraat over het bijstaan van rouwenden, Kampen 1985.
3. G.T. van Gerwen, Catechetische begeleiding. Een onderzoek naar het effect van een educatieprogramma voor onderwijsgevenenden aan het basisonderwijs, Kampen 1985.
4. C.A.M. Hermans, Morele vorming. Empirisch-theologisch onderzoek naar de effecten van een katechese-curriculum in de morele vorming omtrent de milieucrisis, Kampen 1986.
5. J.A.M. Siemerink, Het gebed in de religieuze vorming. Empirisch-theologisch onderzoek naar de effecten van gebedseducatie bij volwassenen, Kampen 1987.
6. M.P.J. Knippenberg, Dood en religie. Een studie naar communicatief zelfonderzoek in het pastoraat, Kampen 1987.
7. G.T. van Gerwen, Pastorale begeleiding door vrijwilligers. Empirisch theologisch onderzoek naar de motivatie tot deelname aan pastorale zorg in levenscrises, Kampen 1990.
8. A.Th.M. de Jong, Weerklank van Job. Over geloofstaal in bijbellessen, Kampen 1990.

•